

.....er logget på!

*En kvalitativ studie av hvordan ungdommer med dysleksi,
opplever å "chatte" via Internett*

Margunn I. Lavik



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Sammendrag

Tittel:

...er logget på!

En kvalitativ studie av hvordan ungdommer med dysleksi, opplever å chatte via internett.

Bakgrunn og formål:

Dagens barn og unge er den første nettgenerasjon, internett og PC-skjermen er en del av deres hverdag. Å kommunisere ved hjelp av skriftspråket via internett krever rask og nøyaktig avkoding av meldinger, og det forventes at en raskt gir tilbakemelding til chattepartnere. Selv om analyser av lese- og skriveferdigheter hos dyslektikere viser store individuelle forskjeller, er det likevel en viss enighet om at langsom lesing og mange rettskrivingsfeil er en del av bildet. Med dette som utgangspunkt ønskes det å undersøke hvordan ungdommer med dysleksi opplever å chatte via internett.

Problemstillingen:

Hvordan opplever ungdommer med dysleksi å "chatte" via internett?

Problemstillingen er utdypet gjennom følgende underproblemstilling:

- *Hvordan opplever ungdommene egne lese- og skriveferdigheter når de ikke er logget på internett?*
- *Hvordan opplever ungdommene egne lese- og skriveferdigheter når de er logget på internett?*
- *Hvordan opplever ungdommene å forholde seg til nettspråk?*
- *Hvilke reaksjoner har de opplevd å få på sine skriftspråklige ferdigheter fra chattepartnere?*

Metode:

Det er opplevelsesaspektet det søkes svar på i denne undersøkelsen, og kvalitativ forskningstilnærming med semistrukturert intervju som verktøy som ble valgt. Formålet har vært å strukturere undersøkelsen slik at både tema og det mellommenneskelige forholdet som oppstår blir ivaretatt på en mest mulig optimal måte. Utvalget består av fire ungdommer som alle har dysleksi.

Resultater og konklusjoner:

Undersøkelsen viser at informantene opplever positiv mestring når de chatter via Internett. Vurderingen av egne lese-skriveferdigheter endrer seg kvalitativt fra avhengig av om de er pålogget internett eller ikke. De opplever gjennom *repetert lesing* å bedre sin nøyaktighet og hastighet i lese- skriveprosessen. Det er likevel andre faktorer enn bedring av skriftspråklige ferdigheter, som blir fremhevet som spesielt viktige for deres positive mestringsopplevelser. Tilgjengelighet og deltagelse synes spesielt viktig. Det å få dele opplevelser og tanker med venner blir derfor avgjørende for deres motivasjon for å lese- og skrive. Nettspråkets form synes å gi frihet til å utforske og utprøve språket skriftlig uten å tenke på, eller bli vurdert i forhold til mer tradisjonell lingvistikk. Samtidig nedvurderer de nettspråket og sine skriftspråklige ferdigheter på nett, i forhold til den samme tradisjonelle lingvistiske forståelsen. Informantene gir også uttrykk for at avstand til chattepartnere gir større trygghet til å bruke språket skriftlig. Den kanskje viktigste motivasjonsfaktoren er imidlertid egne forventninger om å lykkes med å bruke skriftspråket til å kommunisere tanker og opplevelser, når de chatter. Frihet til å velge bort negative chattepartnere som ikke anses som *signifikante andre* (Mead 2005) gir en følelse av kontroll. Internett blir oppfattet som en demokratisk arena med likhet og frihet for alle, også for ungdom med dysleksi.

FORORD

Endelig kan jeg takke:

Familien min Kristoffer, Eirik, Viktor og Johannes for støtte, og tålmodighet med bøker og papirer liggende over hele huset. Uten dere hadde det meste hatt liten mening.

Jeg er ikke en del av *nettgenerasjonen*. Takk til guttene mine som ved hjelp av ”learning by doing” har hjulpet mor til å få innsikt i ”chattingens” verden.

Takk til Johannes min evige korrekturleser, takk for støtte underveis.

Jeg ønsker å gi en takk til personalet ved Rygge bibliotek som har vist stor velvillighet og hjelp med mitt behov for fjernlån av bøker. En spesiell takk til bibliotekar Mette Rugeldal.

En stor takk også til min mine informanter som viste meg tillit ved å delta i undersøkelsen. Uten dere hadde det ikke noen oppgave.

Sist men ikke minst, vil jeg takke veileder Kari-Anne Næss Bottegaard, for konstruktive innspill underveis i prosessen. Din veiledning har vært uvurderlig for læringsutbytte under arbeidet med masteroppgaven.

Rygge, mai 2009

Margunn I. Lavik

Innhold

Sammendrag.....	2
Forord	4
1. INNLEDNING	
1.1 Valg og bakgrunn av tema.....	9
1.2 Formål og problemstilling	11
1.3 Oppgavens oppbygging	12
2. TEORI	
2.1 Leseferdighet	14
2.2 Skriveferdighet	16
2.3 Hva er dysleksi?	17
2.3.1 Kjennetegn ved dysleksi	18
2.4 Lese- og skriveutvikling	19
2.4.1 Det logografiske stadiet	20
2.4.2 Det alfabetiske stadiet.	21
2.4.3 Det ortografiske stadiet	21
2.4.4 Drøfting av Friths leseutviklingsmodell	21
2.5 KOMMUNIKASJON	24

2.5.1	<i>Dialogisme</i>	24
2.5.2	<i>Kommunikasjon i det virtuelle rom</i>	26
2.6	CHATTING	27
2.6.1	<i>Chatteprogrammer</i>	28
2.6.2	<i>Nettspråk</i>	29
2.6.3	<i>Koder regler og konvensjoner</i>	31
2.6.4	<i>Chatting og innslag av engelsk</i>	31
2.6.5	<i>"Multitasking" og chatting</i>	32
2.6.6	<i>Chatting og dysleksi</i>	32
2.7	SELVBILDE OG ANDRES VURDERING	35
2.7.1	<i>Sosial identitet</i>	36
3.0	METODE	
3.1	INDUKSJON – DEDUKSJON - ABDUKSJON	38
3.2	HERMENEUTISK OG FENOMENOLOGISK TILNÆRMING	39
3.3	INTERVJU SOM VERKTØY FOR DATAINNSAMLING	41
3.4	PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET	42
3.4.1	<i>Intervjuguide</i>	42
3.4.2	<i>Prøveintervju</i>	44
3.5	UTVALG	45
3.5.1	<i>Ønskelig utvalg</i>	45

3.5.2	<i>Utvalgskriterier</i>	46
3.5.3	<i>Utvelgingsmetode</i>	46
3.5.4	<i>Endelig utvalg</i>	47
3.6	BEARBEIDING AV ANALYSE	48
3.6.1	<i>Transkribering</i>	48
3.6.2	<i>Analyse av data</i>	49
3.6.3	<i>Koding</i>	49
3.6.4	<i>Deskriptiv koding</i>	49
3.6.5	<i>Temakoding</i>	50
3.6.6	<i>Analytisk koding</i>	51
3.7	VALIDITET	52
3.7.1	<i>Deskriptiv validitet</i>	53
3.7.2	<i>Tolkningsvaliditet</i>	54
3.7.3	<i>Teoretisk validitet</i>	55
3.7.4	<i>Generaliseringsvaliditet</i>	57
3.7.5	<i>Reliabilitet</i>	58
3.8	FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	58
4.0	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FORSKNINGSRESULTATER	
4.1	DESKRIPTIVE DATA	62
4.1.1	<i>Ikke logget på IRC</i>	63
4.2	TEMA- OG ANALYSEKODING	64

4.2.1	<i>Opplevelse av lese- og skriveferdigheter</i>	64
4.2.2	<i>Opplevelse av vanskene når en ikke er logget på internett</i>	64
4.2.3	<i>Opplevelse av engelske lese- og skriveferdigheter</i>	68
4.2.4	<i>Opplevelse av vanskene når en er logget på internett</i>	69
4.3	OPPLEVELSE AV NETTSPRÅK SOM KOMMUNIKASJONSFORM .	75
4.3.1	<i>”Enklest mulig – litt tørt – slurvete språk”</i>	75
4.3.2	<i>”Pugger eller spør noen”</i>	78
4.3.3	<i>Koder fra engelske dataspill – Faste ”snakkemønstre</i>	80
4.4	REAKSJONER PÅ SEG SELV SOM CHATTEPARTNER	82
4.4.1	<i>Ubetydelige for ”selvet”</i>	83
4.4.2	<i>”Frihet til å velge vekk”</i>	85
4.4.3	<i>”Trygt og skjermet”</i>	87
5.0	AVSLUTNING	
5.1	OPPSUMMERING	89
5.2	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	91

1. Innledning

1.1 Valg og bakgrunn av tema

Tema for denne masteroppgaven er ungdom med diagnosen dysleksi og chatting via internett. Valg av tema har et samfunnsmessig, faglig/teoretisk og personlig utgangspunkt.

Dagens barn og unge er den første ”nettgenerasjon”. Internett og PC-skjermen er nå en del av deres hverdag. Ungdom bruker ikke bare Internett til praktiske gjøremål og informasjonsinnhenting, men like mye til å kommunisere i sosiale nettverk. Mye av aktiviteten som foregår beskrives derfor som sosialisering og kommunikasjon (Nærbø 2008, Bambina 2007, Ling 2007). Det skapes hele tiden nye arenaer for mellommenneskelig kommunikasjon, og muligheter for deltakelse og handling. Siden midten av 1990-årene har det vært et nært samspill mellom medier og måter å skape identitet og sosialisering på. Skillet mellom de som behersker og de som ikke mester de nye kommunikasjonsteknologiene i hverdagen, er nærmest eliminert blant norske tenåringer (Gansmo 2007). For ungdom blir det å beherske digitale medier sett på som frigjørende (Rasmussen & Liestøl 2007, Ling 2007). Spørsmålet blir derfor om kommunikasjon via internett også oppleves som frigjørende for ungdom med diagnosen dysleksi?

Å kommunisere elektronisk, direkte (synkront) via internett krever rask og nøyaktig ordavkoding, som gir tilgang til god innholdsforståelse, blant annet fordi det forventes rimelig raske tilbakemeldinger. Dette krever gode kodingsferdigheter på analyse nivå og avkodingsferdigheter på syntese nivå. Et funksjonelt kortidsminne vil også være av avgjørende betydning når en chatter. Chattingen går raskt frem og tilbake mellom sender og mottaker, og dette kan kreve god kortidsminnekapasitet. Samtalen foregår uten noen former for understøttende ikke-verbal kommunikasjon. Dette gjør at budskapet i kommunikasjonen kan bli vanskeligere å oppfatte, enn det

gjør i en ansikt til ansikt situasjon (Liestøl & Rasmussen 2007, Saakvitne 2001). I et spesialpedagogisk perspektiv vil en kunne anta at denne raske og ustøttede kommunikasjonsformen kan bli en ekstra stor utfordring for personer med dysleksi.

Tekstbaserte samtaler via internett har både muntlige og skriftlige elementer. Kommunikasjonen foregår skriftlig, men er ofte spontan og uredigert som vårt talespråk (Rasmussen 2007, Swebs & Otnes 2001). En konsekvens kan være at vanskene med å lese- og skrive, i større grad blir synliggjort og finner veien raskt og ukontrollert ut til flere. Bruken av digital teknologi kan således også øke rekkevidden og nedslagsfeltet for ondsinnede eller ubetenksomme handlinger (Bø & Schiefloe 2007, Burbules 2003). Internett er mer offentlig enn ansikt til ansikt kommunikasjon, i den grad den enkeltes handlinger er mer tilgjengelig for et publikum som ikke kjenner grenser i tid og rom (Lüders 2007). Flere ungdommer med dysleksi har hatt dårlige erfaringer og nederlagsopplevelser. De har ofte prøvd å skjule sine skriftlige arbeider for andre, og mange har heller ikke alltid hatt gode mestringsopplevelser i forhold til høytlesing (Høien & Lundberg 2005, Snowling 2000). Kontrasten og konsekvensen kan derfor tenkes å bli stor, når de nå eksponerer seg både for kjente og ukjente på nettet.

De siste årene er det kommet mye ny og interessant forskning om ungdom og deres nettvaner. Mye av forskningen er rettet mot virtuelle fellesskap og identitetsbygging på nettet (Lüders 2007, Ling 2007, Nærbøe 2008). Det finnes i mindre grad forskningsbasert teori som ser på hvordan ungdom med diagnosen dysleksi opplever at deres vansker, kan påvirke kommunikasjonen som foregår på Internett. Woodfine et al. (2005) har undersøkt hvilken nytte studenter med dysleksi har av å delta i tekstbasert studiegrupper på internett. Artikkelsøk

<http://ask.bibsys.no/ask/action/stdsearch>

<http://www.ub.uio.no/uhs/ombibl/sophus/internettbaser.html#artikkel>, og

gjennomgåing av ulike tidsskrifter har vært til stor nytte, men de har i mindre grad vært forskningsbaserte. Det teoretiske utgangspunktet for oppgaven har derfor vært å koble sammen teori om fagfeltene dysleksi, digitale medier og selvbilde.

I min hverdag som logoped arbeider jeg ofte sammen med ungdom som har dysleksi. Min erfaring er at de ofte er logget på en chattekanal, og at de er motiverte for både å lese og skrive på nettet. Dette står i kontrast til heller lav grad av motivasjon for lese- og skriveaktiviteter i andre skriftspråklige sammenhenger. Selv om dysleksi kan gi ulike typer og grad av karakteristiske kjennetegn, er ofte avkoding og rettskriving en del av vansken. Mange leser og skriver langsomt, og ofte blir det mye feil (Høien & Lundberg 2003, Snowling 2000). Dette kan føre til at ungdom med dyslektiske vansker velger å bruke unngåelsesstrategier, og at de vegrer seg mot å chatte via internett ved hjelp av skriftspråk som kommunikasjonsform.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med masteroppgaven er å lære mer om hvilke opplevelser ungdom med dysleksi har, når de kommuniserer via Internett. Videre er det ønskelig å få kjennskap til ulike faktorer disse ungdommene anser som viktige for deres opplevelser, samt å få kjennskap til hvordan chattepartnerens vurdering og tilbakemelding på lese- og skrivevanskene påvirker selvbildet deres.

Følgende hovedproblemstilling vil belyse tema:

”Hvordan opplever ungdommer med dysleksi ”chatting” via internett?

For å utdype denne problemstillingen er det satt opp følgende underproblemstillinger:

- Hvordan opplever ungdommene egne lese- og skriveferdigheter når de *ikke er logget* på internett?
- Hvordan opplever ungdommene egne lese- og skriveferdigheter når de *er logget* på internett?
- Hvordan opplever ungdommene å forholde seg til nettspråk?
- Hva slag reaksjoner, tilbakemeldinger har de opplevd å få på sine skriftspråklige ferdigheter fra ”chattepartnere”?

Med ungdom menes i denne sammenheng personer mellom 13 – 18 år

Med dysleksi menes i denne sammenheng vansker knyttet til ordavkoding og rettskriving. Skriftspråkvanskene henger sammen med mangelfull fonologisk bevissthet, det å kunne rette oppmerksomheten mot lydene og lydsekvensene som danner ordene i språket vårt. (Høien og Lundberg 2005).

Med å ”chatte” menes i denne sammenheng å prate sammen på nettet. En sender tekst til hverandre, enten til en hel gruppe eller bare en person (Saakvitne 2001).

Chattingen skal foregå med minimalt av non-verbal kommunikasjon, og kommunikasjon ved hjelp av webkamera vil derfor bli ekskludert i denne sammenheng.

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 presenteres begrepet dysleksi med utgangspunkt i teori om lese- og skriveutvikling. Teori om normalutvikling vil være nyttig som sammenligningsgrunnlag for å få en forståelse, for hvilke type vansker ungdom med dysleksi kan oppleve i lese- og skriveprosessen. Chatting via internett er tekstbasert kommunikasjon som krever at en har opparbeidet både lese- og skriveferdigheter. Det er tatt utgangspunkt i Utah Friths (1985) stadiemodell, fordi denne modellen omfatter både lese- og skriveutviklingen. Hovedprinsipper bak leseutviklingsmodellen ”Road not taken” (Spear-Swerling & Sternberg 1994), blir belyst fordi den beskriver kontrasten mellom god leseutvikling og leseutvikling som kommer på avveie. For å belyse kommunikasjonsformen ”chatting på nett”, er dialogisme vektlagt som teoretisk referanseramme. På bakgrunn av den tvetydigheten og mangel på ytre forutsetninger som kjennetegner nettspråk, synes det naturlig å vektlegge den språkpragmatiske forståelsen av kommunikasjon. Videre følger teori om hva som forstås med det virtuelle fellesskapet og chatting via internett. Teori om karakteristiske trekk ved chatting vil bli satt i sammenheng med dyslektiske vansker. For å kunne drøfte hvordan ungdommene opplever reaksjoner på lese- og skrivefeil fra chattepartnere, synes det nødvendig å ha med teori om ulike faktorer som kan påvirke selvbylde. Siden utvikling av selvbylde er et svært omfattende tema, vil

symbolsk interaksjonisme eller speilingsteori G.M. Mead (2005) bli vektlagt i denne sammenheng. Dette avsnittet vil på ingen måte være uttømmende om temaet, men det vil inneholde momenter som synes sentrale for å kunne drøfte ungdommenes opplevelser i forhold til chatting ved hjelp av skriftspråket.

I kapittel 3 presenteres den metodiske tilnærming til materialet. Opplevelsesaspektet er sentralt i problemstillingen, og det fenomenologiske perspektivet blir derfor sentralt. Analysen av datamaterialet følger Richards (2005) tredelte kodingsprosess, *deskriptiv, tematisk og analytisk* koding. Videre vil validiteten i undersøkelsen bli diskutert gjennom Maxwells fire av fem validitetsformer *deskriptiv, fortolknings, teoretisk og generaliseringsvaliditet*. Hvilke begrensninger undersøkelsen har vil bli satt i fokus ved å drøfte *reliabilitet* og *validitet*. Til slutt i metodekapitlet vurderes etiske overveielser (NESH 2006), og egen forskerrolle.

I kapittel 4 presenteres og drøftes resultater av empiriske funn. Resultatene vil i stor grad bli illustrert ved direkte sitater, som drøftes underveis. Denne strukturen er valgt for å skape en mer helhetlig prosess og fremstillingsmåte, og samtidig unngå repetisjon.

I kapittel 5 følger en oppsummering der de sentrale funnene vil bli drøftet mer overordnet, og å konkludere i forhold til forskerspørsmålene. Avslutningsvis vil tanker og refleksjoner om undersøkelsens betydning for videre praksis og forskning bli belyst.

2. TEORI

2.1 Leseferdighet

Lesing blir definert på ulike måter avhengig av hvilke sider ved leseprosessen som vektlegges. Formelen ”Lesing = Avkoding x Forståelse” er imidlertid en mye brukt definisjon. ”A simple view of reading” som formelen ofte kalles ble lansert av Gough & Tunmer (1986).

Avkoding er en visuell kodingsprosess som hjelper oss å kjenne igjen bokstavene som symboler. Denne prosessen gjør oss i stand til å forstå bokstavene som symboler for lyd, og sette dem sammen til stavelser, ord og setninger på en meningsfull måte (Elvemo 2000, Lyster 1998). I en undersøkelse gjennomført av Gustavsen & Næss (2009) fant de at *repetert lesing* økte avkodingsferdighetene både i forhold til nøyaktighet og lesehastighet. Repetisjon blir i nyttet som strategi for å bedre den tekniske kodingen. Avkodingsferdighetene blir automatisert ved at elevene leser de samme ordene mange ganger, helt til de fester seg som ordbilder i hjernen. Ved å ha mange slike bilder lagret, vil eleven oppnå bedre flyt i lesingen sin. Mindre oppmerksomhet vil da måtte brukes til avkoding, og det frigjøres krefter til leseforståelsen (Klinkenberg 2005).

Leseforståelse refererer til en høyere kognitiv prosess, som er avhengig av en hurtig og sikker ordavkoding (Lyster 2001). Prosessen kan beskrives som evnen til å hente ut informasjon fra teksten som leses. Forutsetningen for å hente ut meningen av en tekst, reflektere over den og trekke slutninger, er at leseren har tilegnet seg en rekke kunnskaper og erfaringer (Høien & Lundberg 2005, Lyster 2001, Snowling 2000). Avkoding og forståelse blir derfor to sentrale delferdigheter i leseprosessen, og begge er nødvendige for at lesing skal finne sted. Ferdighetene fungerer dessuten i et gjensidig og fleksibelt samspill, der ingen av delene er tilstrekkelig i seg selv (Gough & Tunmer 1986). Oppstad og Solheim (2008) utfordrer tradisjonelt syn på

leseferdighet, der en først og fremst bygger lesingen på det talte språket og lytteferdighet. Når en leser en bussrute hjelper lytteforståelse oss lite. En må få erfaring med "bussrutesjangeren" for å ha utbytte av denne type lesing. Språk er et sett av koder med potensiale for mening. En skal derfor ikke ta for gitt at lytteforståelsen ligger til grunn for forståelse av alle typer tekster. Erfaring med "sjangeren" og koder innenfor denne, vil derfor kunne ha stor påvirkning for forståelsen.

Den konteksten lesingen foregår innenfor, vil også være med på å påvirke leseferdigheten. Jo klarere formål det er med lesingen desto mer vil opplevelse og dermed motivasjon øke, og dermed skape optimale forståelsesrom (Hoel 2003, Lyster 2003, Bishop 2002). En kan på bakgrunn av en slik forståelse utvide definisjonen og si at *Lesing = Avkoding x Forståelse x Motivasjon* (Granberg 1996). Selv om det lenge har vært tydelig at interesse og motivasjon har betydning for lese- og skriveutviklingen, er det først de siste årene forskningen på lese- og skriveutvikling har inkludert motivasjon (Snowling 2000). Leserens tro på muligheten for å lykkes eller mislykkes med lesingen, kan være avgjørende for om leseprosessen blir en positiv mestringserfaring. I en undersøkelse gjennomført ved senter for leseforskning i Stavanger, fant en at forventning og tro på at en skal lykkes med å lese og skrive er avgjørende for om elevene kommer videre i sin lese- og skriveutvikling (Andreassen, Knivsberg & Niemi 2006).

Elever med dysleksi har ofte møtt nederlag på nederlag i forhold skriftspråket, og har derfor negative forventninger i forhold til å lese. Barn som av ulike grunner har problemer med konsentrasjon og eventuelt også motivasjon, kan oppleve det som vanskelig og tidkrevende å lære både å lese og skrive (Lyster 1998, Solheim & Upstad 2008).

Tekstens oppbygging og lesbarhet vil spille inn. De kan lettere forbindes med et naturlig talespråk dersom det velges tekster med enkelt vokabular, kjent setningsstruktur og forholdsvis kort setningslengde. Korte tekster med forutsigbar struktur kan i seg selv lettere invitere til flytende lesing (Gustavsen & Næss 2009). I

en undersøkelse av Guthrie et al. (2001), fant man at lesere som arbeidet med tekster i et sosialt fellesskap, er mer motiverte enn lesere som arbeider individuelt med tekstene. Det å kunne jobbe sammen med andre virker motiverende på lesere, og vil således kunne bidra positivt i arbeidet med å skape motivasjon.

2.2 Skriveferdighet

Det er to hovedkomponenter i skriving, *staving* og *tekstproduksjon*. Mens det sistnevnte er en aktiv og sosial prosess der skriveren gir uttrykk for meninger, tanker og formidler dem til en eller flere mottakere, er staving den tekniske omformingen av fonem til grafem (Lyster 1998, 2001).

Skriving handler om å gjenkalle og selv produsere ord. Den fonologiske bearbeidelsen, mer enn noen andre kognitive faktorer, synes å spille en avgjørende rolle for et barns staveutvikling (Lyster 1998). Staving blir av mange oppfattet som en større utfordring enn avkoding i leseprosessen (Høien & Lundberg 2005). Når en leser kan man ta den syntaktiske konteksten til hjelp, og hvis man oppdager feil kan man gå tilbake i teksten og rette den opp. I skriving derimot, har man ikke tilsvarende støtte. Man vet ikke om et ord er riktig stavet, og må i stor grad stole på egne ferdigheter. Språkproduksjon kan derfor generelt sett sies å være vanskeligere enn språklig gjenkjenning og språkforståelse (Lyster 1998, Snowling 2000).

Frith (1985) legger vekt på at lese- og skriveprosessene i stor grad påvirker hverandre og er avhengige av hverandre. På den andre siden antar Treiman (1993) at lese- og skriveutviklingen kun er avhengige av hverandre på noen områder, og derfor også er uavhengige prosesser. I en tidlig fase overlapper lesing og staving hverandre i liten grad, mens i voksen alder overlapper de hverandre i stor grad. Dette blir forklart med at voksne i større grad enn yngre barn, involverer lesing i skriveprosessen for kontroll. Planlegging, utføring og kontroll/revidering ble av Hayes og Flowers (1985) fremhevet som tre hovedkomponenter i skriveprosessen. Disse momentene kommer nødvendigvis ikke etter hverandre i en fast sekvens, men samvirker og

påvirker hverandre under hele skriveprosessen. En kan for eksempel under utføringsfasen planlegge hva en skal uttrykke videre, og samtidig revidere hva en nettopp har skrevet. Forskning viser at det å uttrykke følelser gjennom skrift kan ha en terapeutisk effekt, fordi den enkelte reflekterer og sorterer tankene i skriveprosessen (Jenssen et al. 2000)

2.3 Hva er dysleksi ?

Det fins ikke en entydig definisjon på dysleksi. En tendens har vært å definere dysleksi ut i fra et eksklusjonskriterie og knytte det opp mot intelligensdiskrepans (Høien og Lundberg 2005). World Federation of neurology's definisjon av 1968 definerer dysleksi som en vanske som ikke er forventet utifra pedagogiske, sosiale eller kognitive forhold. Det vektlegges at en har problemer med å tilegne seg normale lese- skriveferdigheter, men ikke hva som er typisk for dysleksi utover dette.

Det er flere problematiske sider ved en slik definisjon. En innvending er at den sier mer om hva dysleksi ikke er, enn hva det faktisk er (Snowling 2000). I tillegg forutsetter denne definisjonen en intelligensdiskrepans. Høien & Lundberg (2005), påpeker at et slikt diskrepans- fokus kan være uheldig, fordi en medfødt kognitiv svikt i det fonologiske system, også kan finnes hos personer som i henhold til definisjonen er ekskludert. Personer med psykisk utviklingshemming som har en medfødt svikt i det fonologiske systemet, vil i henhold til en slik definisjon være ekskludert. De fleste dysleksidefinisjoner har imidlertid med prinsippet om intelligensdiskrepans, og det kan stilles spørsmål som om det er enklere å diagnostisere utifra tegn ved IQ diskrepans enn ut fra en fonologisk definisjon.

I 1994 kom Orton Dyslexia Society Research Committee med en definisjon de fleste lese- og dysleksiforskere i dag kan synes å være enige i. Det blir fastholdt at det er et misforhold mellom skriftspråklige ferdigheter og intelligensnivå, ofte uventet i forhold til alder, men i tillegg vektlegges dysleksi som et språklig problem. En vektlegging som manglet i tidligere definisjoner.

'Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing. These difficulties in single word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifest by variable difficulties with different forms of language, often including, in addition to problems with reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling (The Orton Dyslexia Society Research Committee, 1994).

Definisjonen knytter dysleksi opp mot kjennetegn som vansker med ordgjenkjenning, rettskriving og avkoding. Avvik i det fonologiske systemet blir vektlagt som primærvanske.

Dette støttes av Høien & Lundberg (2005) som forenklet sier at dysleksibegrepet refererer til en forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet. Det synes altså i nyere litteratur å være en tendens til å si noe om hva dysleksi er, istedenfor å bruke ekskluderingskriteriet. Den videre fremstillingen vil bygge på en definisjon som forklarer dysleksi som en språklig svikt i det fonologiske system.

2.3.1 Kjennetegn ved dysleksi

Svikt i fonologisk, ortografisk eller begge avkodingsstrategiene, er et hovedkjennetegn ved dysleksi (Høien & Lundberg 2005, Snowling 2000). Dette kan medføre at spesifikke vansker med de fonologiske bearbeidingsprosessene, gjør det vanskelig å opparbeide ferdigheter som gjør det mulig å tilegne seg det alfabetiske prinsipp (Frith 1985). Dette kan vise seg ved at en ikke greier å hente frem rett lyd til en gitt bokstav eller bokstavsekvens. Andre kjennetegn kan være at leseren strever med å lese isolerte ord, leser mye feil, gjetter eller leser svært langsomt og monotont. Vansker i det fonologiske systemet gjør det særlig vanskelig å lese og skrive nonord, fordi disse er ukjente ord som en ikke har erfaring med fra før. De må derfor avkodes

i henhold til grafem – fonem - forbindelsen, og krever derfor god kunnskap om det alfabetiske prinsipp. En lite funksjonell ortografisk strategi, gjør det vanskelig å både lese og skrive ikke-lydrette ord, eller lyder som blir representert med flere enn en bokstav (Skj). De oppøver i liten grad evnen til å kommunisere gjennom skriftspråket, fordi de ikke har automatisert sine lese- og skriveferdigheter (Snowling 2000 & Lyster 2001). Vansker med fonologisk prosessering, sammen med verbal kortidshukommelse og ordmobiliserings vansker, kan opptre hyppig hos personer med dysleksi og være en mulig medvirkende årsak til dette.

Analyser av lese- og skrivefeil hos dyslektikere avslører store individuelle variasjoner i både kvalitet og kvantitet (Lyster 2003, Høien & Lundberg 2005). Det er likevel en viss enighet om at personer med dysleksi, som regel har vansker med å bearbeide språklig informasjon på detaljplan. Mange dyslektikere kan dessuten ha *skriftsspråkspesifikke normavvik*. Det vil si feil bruk av stor eller liten bokstav, feilformede bokstaver, avvikende tegnsetting eller *sammenskriving* (to ord blir skrevet sammen til ett ord). Dette er en vanske som ofte er normalt for elever som befinner seg tidlig i lese og skriveutviklingen, men som regnes som avvikende når de vedvarer (Høien & Lundberg 2005).

2.4 Lese- og skriveutvikling

Det har lenge vært vanlig å beskrive normal lese og skriveutviklingen i såkalte stadiemodeller (Snowling 2000). Modeller som beskriver lese- og skriveutviklingen kan være nyttige som grunnlag for å vurdere hva som er forventede og nødvendige ferdigheter hos barn på ulike utviklingstrinn. De er også et nyttig bakteppe i denne sammenhengen, for å kunne belyse hvilke utfordringer ungdom med dysleksi kan oppleve i lese- og skriveprosessen. Stadiemodellene beskriver utviklingen i trinn, der hvert stadium representerer kvalitativt nye lese- og skrivestrategier. I virkeligheten er overgangen mellom stadiene flytende. Nye stadier tas i bruk gradvis, og de gamle beholdes i den grad det er bruk for dem etter hvert som barnet beveger seg oppover i utviklingstrinnene. Overgangen fra et stadium til et annet beskrives som en

sammensmelting, der komponenter fra den gamle strategien blir opprettholdt og støtter opp under den nye (Snowling 2000, Spear-Swerling & Sternberg 1994, Frith 1980, 85).

Spear–Swerling & Sternberg (1994) ” Road not taken”, og Uta Friths (1985) stadiemodell har særlig vært vurdert i denne sammenheng. Siden Utah Friths (1985) modell omfatter både lese- og skriveutviklingen, og chatting via Internett krever både lese- og skriveferdigheter, synes det hensiktsmessig å legge hovedvekt på denne modellen. Sentralt i Friths modell er at lese- og skriveferdighetene utvikles gjennom vekselvis å påvirke hverandre i en dynamisk utviklingsprosess. Frith opererer med tre nivåer som blir beskrevet med utgangspunkt i barns lese- og skriveferdighet på de ulike stadiene. Hvert av stadiene omfatter både lesing og skriving som påvirker hverandre, og er avhengige av hverandre. Både lesing og skriving kan opptre som den utløsende faktor for den strategien som kjennetegner stadiet.

Utah Friths modell sammenfaller med mye av det Spear-Swerling & Sternberg (1994) vektlegger i sin lesemodell. "The road not taken" skiller seg likevel fra mange andre lesemodeller ved at den beskriver vanskene som oppstår når et barn ikke har utviklet gode nok ferdigheter til å nå det neste trinnet, men i stedet velger uhensiktsmessige strategier og utviklingen stopper opp. Spear-Swerling & Sternberg (1994) vektlegger å beskrive kontrasten mellom god leseutvikling, og leseutvikling som kommer på avveie.

2.4.1 Det Logografiske stadiet

På det logografiske stadiet kan barnet gjenkjenne ord uten å ha oppdaget det alfabetiske prinsipp (Frith 1985). De ser ordet som et bilde, ikke som bokstaver som kan omsettes til lyder og trekkes sammen til ord. Grafiske trekk ved ordene blir fremtredende, i tillegg til at elevene støtter seg på kontekstuelle og pragmatiske trekk. Elevene leser og skriver først og fremst på grunnlag av visuell informasjon og hukommelse. Lekeskrivingen er viktig på dette utviklingstrinnet, hvor elevene fortsatt ikke har lært bokstavtegnene og bokstavlydene. De fleste begynner imidlertid å

interessere seg for bokstaver. De lærer seg gjerne å skrive navnet sitt, og de kopierer gjerne ting som er skrevet. Som oftest bruker de store bokstaver på dette stadiet når de skriver. I normalutviklingen er det i følge Frith lesing, i den forstand at barnet ser ordbilder og kobler disse til et meningsinnhold, som legger grunnlaget for å opparbeide ferdighetene på det logografiske stadiet.

2.4.2 Det Alfabetiske stadiet

Skriving betraktes som den utløsende faktoren av det *alfabetiske stadiet* (Frith 1985). Gjennom skriveforsøkene blir barna oppmerksomme på at ord kan analyseres i lyder som det kan knyttes bokstaver til. De får på den måten innsikt i det alfabetiske prinsipp, og kunnskap om fonem – grafem og sammenhengen mellom dem. Når barn mestrer det alfabetiske prinsippet, begynner de å kode skrifttegnene til lyder og trekke lydene sammen til ord. Når barn kan avkode bokstaver om til lyder, kan de møte ord de aldri har sett før, og likevel være i stand til å lese dem.

2.4.3 Det Ortografiske stadiet

Det ortografiske stadiet nås gjennom økt leseerfaring (Frith 1985). Etter hvert som elevene får lesetrening og møter de samme ordene flere ganger, blir de i stand til å gjenkjenne ortografiske enheter i ordene uten å gå veien om fonologisk omkodning. Dette får innvirkning på skrivingen ved at ikke lydrette ord kan skrives riktig. Den ortografiske strategien skiller seg fra den logografiske, ved at den baserer seg på en systematisk analyse og mindre på visuelle inntrykk. Den skiller seg fra alfabetisk strategi ved at det prosesseres større enheter.

2.4.4 Drøfting av Friths leseutviklingsmodell

Uta Friths (1985) modell fokuserer på hvilke grunnleggende ferdigheter barn må ha for å bli gode lesere og skrivere. På det logografiske stadiet ser barn ordbilder og kobler disse til et meningsinnhold. Et funksjonelt kortidsminne, og dermed god evne til ordmobilisering, vil være en viktig forutsetning for å lese på logografisk grunnlag. Det å oppdage det alfabetiske prinsipp fremheves som det kvalitativt nye ved det

alfabetiske stadiet. En vellykket skriveprosess legger grunnlaget for at barnet etter hvert behersker syntesen og leser på et fonologisk grunnlag. Det er riktignok uenighet omkring hvilken av de skriftspråklige ferdighetene som betraktes som den utløsende faktor (Lyster 1998), og det er gjerne på dette stadiet i leseutviklingen at dyslektikere får de tidligste vanskene. En årsak til dette kan være at avkodingsstrategien i stor grad krever fonologiske ferdigheter, samt automatisert fonem – grafem – forbindelser. Alfabetisk lesing stiller dessuten store krav til det fonologiske korttidsminne, noe som ofte synes vanskelig for dyslektikere.

Ved overgangen til ortografisk lesing og skriving er automatisering av ordgjenkjenning det viktigste. Forutsetningen for dette er rask og sikker fonologisk prosessering og tilstrekkelig lesetrening. I følge Frith (1985) utvikler leseferdighet seg etter et fast mønster, der tilegnelsen av et lesestadium bygger på opparbeidde ferdigheter fra foregående stadium. På bakgrunn av det som er nevnt tidligere om ferdigheter som kreves på det alfabetiske stadiet, er det grunn til å anta at personer med dysleksi også vil få problemer med ortografisk avkoding. Det er likevel forskning som viser at det finnes lesere som har tilegnet god ortografisk lesing til tross for vedvarende fonologiske vansker (Seymour & Evans 1992). I en undersøkelse gjennomført av Bjaalid, Høien & Lundberg (1995) fant en at leseferdighet hos elever med dysleksi i 8. klasse, ble primært bestemt utifra variasjoner i den ortografiske ferdigheten. Dette kan bety at dyslektikere over tid kan tilegne seg en ortografisk avkodingsferdighet, selv om de fonologiske vanskene vedvarer. Det er likevel viktig å understreke at gode ortografiske identiteter, generelt synes å være forbundet med ferdighet i fonologisk lesing.

Stadiemodeller generelt blir kritisert for sin universelle tilnærming til leseutvikling. Kritikerne hevder at det ikke tas høyde for at barn kan ha en utvikling der rekkefølgen er mer uklar og annerledes, enn det modellene viser (Snowling 2000, Lyster 1998). Det fremheves videre at et for sterkt fokus på den tekniske siden ved avkodingsprosessen kan gå på bekostning av forståelsesbaserte strategier. Som grunnlag for planlegging av undervisningen, kan derfor slike utviklingsmodeller bli

for snevre (Snowling 2000, Lyster 1998, Bishop 2000). I denne sammenheng vil kritikken mot stadiemodellene kunne være relevant i forhold det spesialpedagogiske arbeidet med tilrettelagt undervisning for barn som har dysleksi. Tradisjonell lingvistisk tilnærming kan gi et for sterkt fokus på språket form, og mindre på motivasjon og interesse. På bakgrunn av kunnskap om karakteristiske vansker ved dysleksi, er det rimelig å anta at det kan bli et misforhold mellom deres egne forutsetninger og forventninger i henhold til undervisningsplaner. Dette er forhold som kan tenkes å skape negative mestringsopplevelser hos en dyslektiker.

Det å kunne rette fokuset mot kommunikasjonsaspektet, tekstforståelse og formidling, er et nivå personer med dysleksi i praksis har vanskelig for å oppnå (Frith 1985, Spear-Swerling & Sternberg 1994, Høien & Lundberg 2005). Selv om dyslektikere ofte har vansker med leseforståelsen, er forståelsesproblemene i de fleste tilfellene sekundære, en konsekvens av dårlig ordavkoding. I henhold til "Road not taken" (Spear-Swerling & Sternberg 1994), kan en av grunnene til dårlig leseforståelse være at de tidlig har lært seg å unngå lesing. De leser sjelden spontant eller frivillig, aldri med lyst og glede. Å skape interesse og motivasjon for å lese vil derfor ha stor betydning for å fremme økt leselyst, som igjen vil gi mer lesetrening.

Til tross for kritikk mot sider av leseutviklingsmodellene er det rimelig enighet om at de kan fungere godt som et teoretisk grunnlag for planlegging av en undervisning som tar utgangspunkt i den enkeltes ferdigheter og forutsetninger. Det understrekes imidlertid at undervisningen må foregå ut fra de prinsippene som samspill mellom avkoding, motivasjon og forståelse bygger på (Solheim & Upstad 2008). Dette sammenfaller med Lyster (1998), som fremhever at aktiviteter som danner grunnlag for den kommunikasjonsprosessen lesing er, ikke behøver å komme i konflikt med den detaljerte tilnærmingen som teknisk avkoding til tider krever. Med andre blir det viktig å ivareta helheten i leseprosessen, og ikke fokusere for sterkt på de tekniske avkodingsferdighetene.

2.5 Kommunikasjon

Hensikten med språket er å kommunisere, og språket er den primære måten vi gir og tar imot informasjon på (Rommetveit 1972). Han bruker ordet ”brubyggjaren” om språket som middel for et menneske å åpne seg, og gi et annet menneske del i sine opplevelser. Å kommunisere er i et videre perspektiv mer enn å enveis formidle fra en sender til en mottaker. En kan knytte det til et handlingsperspektiv, altså det å gjøre noe sammen med andre. Innholdet er ikke alltid like viktig, noen ganger er det å være i kontakt, eller etablere og vedlikeholde kontakt, det som betyr noe (Tingstad 2003, Rommetveit 2000, Linell 1998).

Kommunikasjonsteori handler i stor grad om sentrale forståelsesformer og analysemåter innen kommunikasjon, og hvordan historiske sosiale og kulturelle forhold skaper forutsetning for kommunikasjon (Rommetveit 2000). Fokuset er rettet mot hvordan vi faktisk er i stand til å overføre informasjon gjennom språket, og ofte langt mer informasjon enn det vi faktisk sier.

2.5.1 Dialogisme

I et språkpragmatisk, funksjonalistisk perspektiv blir kommunikasjon og samhandling sentrale temaer. Formen er sekundær, språket utvikles som et redskap til å skape kontakt med omgivelsene (Linell 1998). Det sentrale i språkpragmatikken er hvordan syntaktiske og semantiske elementer kan brukes funksjonelt. Hvis en skulle kommunisere helt formelt riktig, ville vi bruke mange flere ord enn vi vanligvis bruker for å meddele våre tanker. Det er naturlig at vi snakker ved hjelp av antydninger (Vygotsky 2004). Dialogen som felles konstruksjon av mening er et dialogisk syn på kommunikasjon som en finner hos blant andre, Bahtin (1981), Vygotsky (2004), Rommetveit (2000) og Linell (1998). Dette perspektivet gjenspeiler et interaktivt syn på kommunikasjon der en ser budskapet i relasjon til kommunikasjonssituasjonens usagte forventninger (Rommetveit 2000). Dialogen motpol kan sies å være monologen. En kan si at skrevet tale og indre tale representerer monologen, mens muntlig ordbruk for det meste står for dialogen

(Vygotsky 2001). Nettspråket er definert som et skrift innenfor en muntlighetskonvensjon (Tingstad 2003). En kan betrakte dette språket, som et fenomen midt i mellom dialog og monolog. I den konteksten chatting foregår i, kan den skrevne dialogen sammenlignes med den felles meningsskapingen som foregår i en samtale (Saakvitne 2001, Liestøl 2007). Med andre ord vil det si at det spontane, uferdige, og assosiative, er mer typiske kjennetegn enn form og struktur.

Dialogen forutsetter alltid at samtalepartner vet nok om emnet til å tillate forkortet tale, og under visse forhold rent predikative setninger (Linell 1998, Linell & Norèn 2006). Forenklet syntaks, fortettet form og sterkt redusert antall ord kjennetegner ytre tale, når partnere vet hva som foregår. Mesteparten av tiden forstår vi at vi aldri helt ut kan forstå hva den andre sier, og vi kompenserer ved å spørre, utfordre, reformulere og utdype meningen.

Linell (1998) bruker begrepet dialogisme om interaksjon som en sosial og kollektiv prosess, der taler er avhengig av lytteren som medforfatter. Et iboende dialogisk fundament, er å oppleve noe sammen. Gjensidig anerkjennelse innebærer at to kan ta hverandres synspunkt og bytte perspektiv. *Intersubjektivitet* dreier seg da om å endre fokus. Fra å forholde seg til seg selv, til å ta den andres subjektive perspektiv, og igjen kunne gjenvinne sitt eget ståsted (Linell 98, Linell & Norèn 2006, Rommetveit 2000). Det er med andre ord ikke tilstrekkelig at mottaker tolker ytringen, kun utifra sitt eget ståsted.

Tid og sted utgjør konteksten for ytringen, samhandlingen ytringen foregår i, den psykologiske sammenhengen samt deltakernes bakgrunnskunnskap, holdninger og forventninger. (Linell 98, Linell & Norèn 2006). Konteksten utgjør dialogens kontekst og skaper visse forventninger om hva som sannsynligvis vil bli uttrykt og således vil den språklige formen og det kontekstuelle binde dialogen sammen. Med en slik tilnærming forstår en kommunikasjon i et vidt perspektiv.

2.5.2 Kommunikasjon i det virtuelle rom

Digitale medier har generelt skapt nye måter å formidle/forholde seg til kommunikasjon, informasjon og mening på. Fellesskapet gjøres mer globalt og atskilt fra den lokale materielle kulturen vi alle er en del av (Rasmussen & Liestøl 2007). Fraværet av fellesnevnerne som kropp og det lokale stedets kvaliteter, hevdes likevel av flere å kunne gjøre kommunikasjonen lettere (Lüders 2007). I det virtuelle rom er en mindre påvirket av ytre forventninger om hvordan en bør oppføre seg, og en kan oppleve større grad av frihet i presentasjonen av seg selv.

Et særtrekk ved de nye mediene er at de er blitt mer personlige, dermed innlemmes de tettere i dagliglivet og lar seg forme av det (Lüders, Prøitz & Rasmussen 2007). Med andre ord kan en si at den trivielle kommunikasjonen foregår i mindre grad i det fysiske "her og nå" møtet, og mer via internett enn det som var tilfellet for relativt kort tid tilbake. Ser en dette i relasjon til at moderne fellesskap er preget av en individualisering som tilsier at konvensjoner og verdiers autoritet er blitt svakere (Liestøl & Rasmussen 2007, Bambina 2007), innebærer det at den enkelte gjennom å være aktive deltakere på chattekanaler er med på å bygge opp et helt nytt kommunikativt felleskap.

I slike nettbaserte fora møtes det teknologiske og det sosiale på nye måter (Liestøl & Rasmussen, 2007, Lüders 2007). I det virtuelle møtet vil opplevelsen av den andre i et delt "her og nå" ikke være til stede. En forutsetning har tradisjonelt vært at hver person kan se sine partnere, ansiktsuttrykkene og gestene deres samt høre tonefallet. Bare slike situasjoner kan frembringe tale som er et utfyllende tillegg til utveksling av blikk (Vygotsky 2001). Når en "chatter" på nett, uten å bruke web kamera, vil en ikke kunne se partneren og de utfyllende forutsetningene vil mangle. Likevel handler nettsamtaler om kommunikasjonshandlinger som er "andre-orientert". *"The other-orientation is there even if the other is not actually co-present"* (Linell 98 p. 36). Linell bruker da betegnelsen 'virtual other' om den intenderte partner i det som kan se ut som en monologisk aktivitet. I det fysiske møtet berøres samtalen hele tiden av den andres initiativer og responser, av det verbalt artikulerte så vel som det non-

verbale. Det vil være umulig å indirekte signalisere reaksjoner som skuffelse, motvilje, avvising etc. For personer med dysleksi vil man kanskje blottstille sine vansker for flere på nettet, men direktheten i det fysiske møtet kan likevel kanskje oppleves som en dypere blottstillelse. Med andre ord kan det bety at denne kommunikasjonsformen gir mindre grad av frykt for direkte tilbakemeldinger. Dette kan gi muligheter for å tørre å utforske språket, og gi nye lese-skriveopplevelser.

Det virtuelle møtet vil være preget av at deltagerne kan velge når de skal reagere, og hva de skal reagere på ved den andres utspill (Lüders 2007). Mottaker får med andre ord tid til å gjøre bruk av strategier som tillater tid, pause, overveielse og til å dempe avvisningens risiko for å såre. Følelsen av større kontroll over egne formuleringer og uttrykk, kan bety at grensene for selvpresentasjon endrer seg (Lüders 2007). Dette antyder at hva vi oppfatter som legitime former for uttrykk i nettmedierte kommunikasjon, skiller seg fra hva vi er vant til fra samtaler ansikt til ansikt.

Det påpekes også det paradoks at større kontroll over egen fremstilling, fører til tilsynelatende ærligere representasjoner (Lüders 2007, Brake 2007). En har mulighet til langt mer indirekte å signalisere enn det som ville vært mulig i et fysisk møte, der avvisningen ville måtte skje momentant og som rammer direkte (Vetlesen 2003). Dette sammenfaller med Liestøl & Rasmussen (2007), som påpeker at popularitet ikke bare kan forklares på tross av kroppslig fravær, men like mye på grunn det.

2.6 Chatting

Møteplassene på Internett er blitt mange og mangeartede. De går under mange navn: Virtuelt felleskap, On-line-fellesskap, Cyperspace etc. Felles for dem alle er at de har Internett som infrastruktur. I et NRK 1-program 09.12.2006 ble det opplyst at ca. 500 000 barn en eller annen gang i løpet av en uke er inne på nettet for å søke kontakt. Dette innebærer at kommunikasjon gjennom medierte nettverk har fått allmenn utbredelse som sosiale møteplasser for barn og unge. Ungdoms bruk av chattekanaler og møtesteder på nettet, er blitt velkjente fenomener. Chatting på nett foregår ved at

en sender tekst til hverandre, enten til en hel gruppe eller bare til en person. Pratingen foregår *synkront* (i sanntid), noe som innebærer at mottaker mottar meldinger nesten øyeblikkelig etter at de er skrevet.

Tilgjengelighet og kontakt med venner er et felles motiv for å logge seg på internett (Nærbø 2008). Andre undersøkelser (Nordbakke et al 2007), viser også at et hovedmotiv for å være pålogget er tilgjengelighet og følelsesmessig kontakt med personer som er viktige i våre sosiale nettverk. I nyere psykologi fremheves *deltagelse* som gir seg utslag i vekst og utvikling i samspill med andre, som en av livets primære motivasjonsfaktorer (Baker 2000). Det å kunne delta i samtale med venner på en chattekanal via internett, blir derfor viktig som motivasjon for å logge seg på

2.6.1 Chatteprogrammer

Systemene som muliggjør chatting, blir ofte referert til som *Chatteprogrammer* (Liestøl & Rasmussen 2007). Det vil her refereres til tre ulike typer chatteprogrammer.

Internett Relay chat (IRC) er tekstbaserte samtaler mellom flere aktører formidlet av internett synkront (i sanntid). Navnet til chattepartnere kommer opp på deltagerlisten til den aktuelle gruppen, og en kan delta i diskusjoner ved å skrive meldinger. Når meldingen er ferdigskrevet, sendes den inn i chatterommet. Det gjelder å skrive fort og kort, ellers rekker ikke innleggene å komme med før dialogen har gått videre (Liestøl & Rasmussen 2007, Saakvitne 2001).

På *Instant messaging (IM)* dukker skrevne meldinger umiddelbart opp på mottakerens skjerm, slik at man kan føre en skriftlig dialog svært raskt.

Messengertjenester er programmer der en har muligheten til å snakke med en person av gangen, og de som chatter med hverandre er mer eller mindre kjente. En godkjenner kontaktene selv, og disse legges til på en fast kontaktliste. Noen

programmer, for eksempel MSN Messenger, har mulighet til å ha samtaler med flere personer samtidig i ett vindu (Liestøl & Rasmussen 2007)

I et *sosialt nettsted m/integrert* (IM) kommuniserer brukerne ved at en profil blir opprettet. Der kan en skrive om seg selv, legge ut bilder samt snakke med andre (Liestøl & Rasmussen 2007). Nettsamfunnet facebook har for eksempel mer enn 76 millioner aktive brukere på verdensbasis, og anslåtte 576 000 norske brukere per 29.7.2008. Den integrerte IM funksjonen ble opprettet i april i 2008 (Chatte på facebook 2008). Dette innebærer at en får muligheten til å integrere chat til sin profil, og kan samtale synkront

2.6.2 Nettspråk

Det utvikler seg et 'nytt språk' innenfor Internett-kommunikasjon. Selv om språket skrives, foregår det innenfor en muntlighetskonvensjon. Muntligheten bevares gjennom å bruke fyllord og gjentakelser (Tingstad 2003). Det spontane muntlige språket kan gi seg utslag i mange nøleord som "eh", "øøh" og hm", som gir oss mulighet til å tenke over og planlegge hva vi skal si videre. Såkalte fyllord som "vel", "likksom", "på en måte" og "altså" er også resultat av det spontane, og fører til at det i det muntlige språket ofte kan være langt mellom innholdsordene.

Nettspråket preges også av forkortelser og symboler, og chattere erstatter derfor ofte manglende kroppsspråk med symboler som signaliserer følelser eller handlinger. Dette kan for eksempel være at man er glad, trist, eller må bryte chatten fordi en må gå på toalettet (Liestøl 2007, Tingstad 2003). Språket eller sjargongen blir ofte referert til som *Net-Lingo*, og blir beskrevet som internetts språk- dictionary. Med andre ord en ordbok med ord og begreper som brukes i forbindelse med internett, i tillegg en oversikt over alle smileys, kortformer for chat og e-poster, og andre hjelpemidler (Calishan 2007)

Emicons (*emotional icon*) er piktografiske avbildninger av følelsesmessige uttrykk basert på ASCII¹ tastatur tegn. Grunnstrukturen i et emicon er henholdsvis øye, nese, munn, som kan kombineres i uttallige variasjoner for å uttrykke ulike ansikts uttrykk. Her er noen eksempler: : **xD** (Stort smil), :**P** (geipe tegn) , (:-\$ (syk)

Det mest kjente er *smiley face* ☺ , eller skrevet i tegn :)

<http://www.martweiss.com/misc/emicon.shtml>. Dette er bare en internettside av utallige forslag til emicons som dukker opp når en googler på nettet. Hvilke emicons som gir fellesopplevelse, vil variere etter hvilke bakgrunnskunnskaper deltagerne har og i hvilken sammenheng chatten foregår (Saakvitne 2001)

Det skriftlige baserer seg på færre tegn og ”ulogiske” forkortelser. Akronymer formes gjennom første bokstav i et ord. De som brukes via IRC har ofte engelske betydninger, og det finnes egne ordbøker for dem.² Enkelte er forkortelser for konkrete handlinger, og ser man nærmere på dem er det interessant å se at de kan inndeles etter hvilke handling de er rettet mot å uttrykke. Det kan være bevegelser eller uttrykk for å beskrive ansikt og sinnstilstand. Noen eksempler på bruk av engelske ord og uttrykk:

“**LOL**”- (laughing out loud), **AFK** - (away from the keyboard) – bevegelse, **BWL**- (bursting with laughter) - følelser, **ASL**- (Age/ Sex/ Location) – identifisering.

Mellom mennesker som har nær psykologisk kontakt, får ordene spesielle betydninger som bare de innvidde forstår. For eksempel den sjargong som blir brukt og forstått av gatebarn i visse miljøer. Samspillet fører til at utviklingssonen, både den individuelle og den som er felles, blir omdefinert etter hvert som deltagerne bidrar med sine tanker og erfaringer i en kontinuerlig prosess med å skape mening

¹ ASCII- *american standard code for information interchange*.

² For ordbøker og forklaringsverk både for akronymer, smileys og andre ordbegrep som anvendes i kommunikasjonen, se; www.nettlingo.com eller *The Jargon File* www.tuxedo.org/~esr/jargon eller *Smiley chatbook* www.wbs.net

(Vygotsky 2004). En sjanger kan derfor sies å være en kulturspesifikk måte å uttrykke seg på, og får funksjon som et kulturelt verktøy. Net - lingo kan synes å ha samme funksjon. Kommunikasjonskulturen klargjør forventninger til de som deltar i nettverket (Hoel 2003). Nettspråket er kun tilgjengelig for de innvidde, og deltakerne har sammen skapt en felles utviklingssone. Nettspråket kan derfor være et ekskluderende språk, i forhold til de som ikke kjenner eller behersker den sjangeren som brukes (Ling 2007).

2.6.3 Koder regler og konvensjoner

Det finnes skrevne og uskrevne regler for skikk og bruk for hver av de forskjellige måtene det er mulig å treffe mennesker via internett. Å beherske språkkoder, regler og konvensjoner er avgjørende for å lykkes i et chatterom (Lüders 2007, Hoel 2003). Å lykkes i denne sammenheng betyr gjerne å få respons. Fellesskapet konstrueres ofte ved å ekskludere deltakere som enten ikke tilfredsstiller kravet til hurtighet, er for unge eller for gamle, eller av andre grunner er på kollisjonskurs med den kulturelle koden i rommet (Tingstad 2003, Hoel 2003). Det må være en felles forståelse av hvilke regler og normer som gjelder for kommunikasjonen. Felles regler og normer vil selvfølgelig være funksjonelt med tanke på å unngå misforståelser, samtidig vil dette kunne medføre at noen blir holdt utenfor et chatterom de ønsker å være en del av.

2.6.4 Chatting og innslag av engelsk

Ved chatting på nettet er innslaget av engelsk særlig fremtredende. Som vist ovenfor brukes engelske forkortelser av både enkelt- og flerordsuttrykk mye. De navnene brukerne gir seg selv på pratesidene, er svært ofte engelske ord, som for eksempel "ANGEL", "HEART" og "MAN U" (St. melding nr. 35). Siden det engelske språket innehar en større avstand mellom uttale og skriftbilde enn norsk, er faget spesielt utfordrende for en person med dysleksi (www.statped.no). Det kan derfor tenkes at innslag av engelsk i dialogen kan påvirke både responstid, forståelse og motivasjonen

hos personer med dysleksi. På den andre siden synes en del av de engelske forkortelsene å brukes hyppig, og de kan derfor i tråd med Frith (1985) tenkes at gjentatte møter med ordene gjør at man blir i stand til å gjenkjenne dem og tilegne seg ortografiske identiteter.

2.6.5 “Multitasking” og chatting

Med ”multitasking” menes alle de muligheter en har for å gjøre noe annet enn å lese eller skrive tekst når en er tilkoblet internett. Mens mange ungdommer gjør lekser har de gjerne også et antall andre programmer oppe samtidig, og kan samtidig som de chatter høre på og laste ned musikk, og i tillegg sjekke mobilen og skrive en SMS i ny og ne. Digital teknologi byr på muligheter for en ekstrem grad av multitasking, og vi har foreløpig for lite forskning som kan si noe om hvordan det virker inn på læringsutbyttet – både på kort, og særlig på lang, sikt (Mangen, 2008).

2.6.6 Chatting og dysleksi

Lesing

Normalt forbindes chatting med en tekstbasert synkron dialog via internett. (Saakvitne 2001). Kommunikasjonsformen er interaktiv og preges av aktiv turtaking. Basert på de manglende avkodingsferdigheter mange dyslektikere har, er det rimelig å anta at de trenger lenger tid til å lese meldingene, enn det chattepartnere gjør. Konsekvensen av lang responstid kan være at bidragene mister troverdighet, og derfor blir oversett eller til og med avvist (Linell 1998, Saakvitne 2001, Woodfine, et. al 2000). Tidsaspektet kan derfor gjøre at de mister sin tur, og deres melding kommer da i utakt med chattepartnere. Skal en oppnå flyt i kommunikasjonen vil det kreve reparering, og eventuell akseptering av repareringen fra samtalepartneren (Linell 1998, Rommetveit 2000). Dette kan medføre at dyslektikere blir engstelig for å delta i chattingen, og trekker seg unna sosiale møtesteder på internett.

Svikt i fonologisk avkodingsstrategi er et av kjennetegnene ved dysleksi (Høien & Lundberg 2005, Snowling 2000). Når en chatter på internett benyttes et nettspråk som er preget av forkortelser, koder og nye ordsammensetninger (Tingstad 2003). For utenforstående kan derfor nettspråk oppfattes som nonord, og dermed kreve fonologisk avkoding. Det kan derfor tenkes at nettspråket er vanskelig tilgjengelig for en person med dysleksi. På den annen side viser forskning at hovedprinsippet for lesing på nettet er skanning. (Saakvitne 2001, Liestøl & Rasmussen 2007). Det vil si at en ikke leser bokstav for bokstav, eller ord for ord nedover teksten. En hopper over ord og setninger, og for å kunne skanne effektivt må en kunne lese ord som bilder (Stangelang & Forsth 2001). Å benytte seg av skanning som metode oppfattes umiddelbart som en stor utfordring for en person med dysleksi, som ofte ikke har opparbeidd gode nok ferdigheter til å lese ortografisk (Frith 1985).

Som nevnt tidligere kan i tillegg redusert kortidsminnekapasitet, også være et karakteristisk kjennetegn ved dysleksi (Snowling 2000, Høien og Lundberg 2005). Dette kan skape vansker i forhold til å lære nye koder, forkortelser og ordsammensetninger som kjennetegner nettspråket. Det kan bli vanskelig å huske hvordan ordene staves og hva de står for til enhver tid. På den annen side kan nettspråkets forutsigbare og enkle form understøtte et redusert korttidsminne, og dermed gjøre avkodingen mindre anstrengende.

Nettverk med flere aktører som diskuterer ulike faglige temaer synkront blir av flere fremhevet som en arena som domineres av de som er kommunikativt sterke. (Nordhus og Nordkvelle 2003). Undersøkelser gjort av Woodfine, Baptist & Wright (2005) antyder at dyslektikere på høyere utdanningsnivå som deltok i e-læring i synkroniserte kanaler, har store vansker med å bidra med innlegg. Tekstbasert problembaserte læringsaktiviteter som foregår synkront på Internett, gjør det vanskelig både å avkode innleggene og kunne delta i drøftingene ved hjelp av skriftspråket. I tillegg vil e-læring kreve gode ordmobileringsvansker, og god organisering av bidragene til diskusjonen. Ser en vanskene i lys av Friths (1985) stadiemodell kan dyslektikere som har vansker med fonologisk prosessering på det

alfabetiske stadiet, få vansker med å bli effektive bidragsyttere i disse nettverkene. E-lærings arenaer vil kunne påvirke mestringssopplevelsen negativt og virke demotiverende for personer med dysleksi (Woodfine et al. 2005). På den annen side har chatting på IM – kanaler, som for eksempel MSN, et helt annet formål enn e-læring, og kan derfor skape større motivasjon. Opplevelse og motivasjon øker jo klarere formålet med lesingen er (Hoel 2003, Lyster 2001, Bishop 2002). Det kan derfor også være at formålet med chattingen, konteksten rundt og nettspråkets oppbygging være motivasjonsfaktorer og kanskje gi økt leselyst hos dyslektikere.

Skriving

Nettspråket er definert som skrift innenfor en muntlighetskonvensjon (Tingstad 2003). Chatting vil derfor kreve at deltagerne ikke bare skal lese raskt, men også skrive et svar raskt tilbake. Formålet er å delta i samtaler med venner og bekjente, og samtale om erfaringer, tanker og følelser. Ytre forutsetninger som reaksjoner, sammenhenger og intensjoner må beskrives ved hjelp av skriftspråket (Liestøl & Rasmussen 2007, Tingstad 2003). Dette medfører behov for å legge til mer informasjon, beskrive mer presist og legge inn flere forklaringer enn det som kreves i ansikt til ansikt kommunikasjon. Dette kan oppleves som stor utfordring da skriveprosessen ofte oppleves som møysommelig prosess for dyslektikere (Snowling 2000, Elvemo 2004). Tekstene til dyslektikere kan ofte karakteriseres som kortfattet og utydelige, og det blir ofte mange rettskrivingsfeil. Slike vansker kan skape hindringer i en chattesituasjon.

Mange rettskrivingsfeil kan gjøre det vanskelig for mottakeren å forstå innholdet. I tillegg kan ordmobiliseringsvansker hos personer med dysleksi resultere i feil ordvalg, og på denne måten skape rom for misforståelser. I en skriveprosess kan rettskrivingsfeil som reversaler og utelatelser, skape store problemer med innholdsforståelsen. Skriver en ”fra” istedenfor ”far”, eller ”saks” istedenfor ”straks”, sier det seg selv at det kan skape vansker i kommunikasjonen. På den andre siden kan det i henhold til ”Road not taken” (Spear- Swerling & Sternberg 1994) bety at

ungdom som chatter hver dag kommer i en positiv utviklingsspiral, fordi de får mer lese- og skrivetrening enn de ellers ville ha fått.

2.7 Selvbilde og andres vurdering

Vi blir ofte vurdert av andre i ulike sosiale situasjoner. Disse vurderingene utgjør en viktig kilde til informasjon om oss selv. I sin teori om den symbolske interaksjonisme, som er nær beslektet med det konstruktivistiske perspektivet, har G.H. Mead (2005) beskrevet hvordan det ”objektive” selvet kommer i stand. Prosessen er også kalt for speilingsteori. Vi speiler oss i andres reaksjon på oss selv. Slike vurderinger internaliseres, og blir etter hvert til de grunnsteinene som selvbildet bygges på. Dette skjer ved at tilbakemeldingene akkumuleres, generaliseres og abstraheres til *den generaliserte andre*. Den generaliserte andre innebærer at individet har overtatt andres normer og verdier og bruker disse som grunnlag for å vurdere seg selv. For at den andres vurdering/reaksjoner skal angå ens selvbilde, må derfor vurderingen komme fra en person som betyr noe for en på en eller annen måte. Mead refererte til disse andre som *signifikante andre* (Mead 2005). Han la stor vekt på språket som viktig budbringer i speilingsprosessen. Overført til chatting på internett vil det kunne innebære at den betydningen reaksjoner på lese- skrivefeil får for ungdommenes selvbilde, vil være avhengig av om chattepartnere betraktes som *signifikante andre*.

I det virtuelle rom utvikles hele tiden en språklig sjargong som er preget av egne forkortelser, samt nye måter å sette sammen ord og symboler på. Deltakerne har store muligheter til å påvirke nettspråket selv, ved å være interaktive. Dette kan medføre en opplevelse av større kontroll, og dermed påvirke selvbilde positivt. Det å få kontroll over det som skjer, samt kontroll over andre, kan påvirke vårt selvbilde i positiv retning (Skaalvik & Skaalvik 2005). Lyster (1998) fremhever et positivt selvbilde som drivkraft for motivasjonen. Dette betyr at positive reaksjoner fra chattepartnere vil kunne fremme motivasjonen til å lese og skrive på internett.

Mange sosiale hindringer som finnes i skolegården, vil ikke finnes i den elektroniske konteksten, og kan åpne opp for muligheter for å skape nye forbindelser mellom ungdommer (Nærbøe 2008). Chatting via internett kan derfor gi mulighet til og utforske språket og gi positive erfaringer som en ellers ikke ville hatt tilgang til ellers. Slike positive erfaringer kan i neste omgang gi positive forventninger som utløse den atferd som forventes. Dette kalles *selvoppfylgende profeti* (Bø & Schiefloe 2007). Selvoppfylgende profeti er ofte knyttet til forventning. Fordi vi forventer at noe skal skje, så handler vi ubevisst på en måte som sannsynliggjør at det forventede skjer. Både negative og positive forventninger vil kunne påvirke våre handlinger.

2.7.1 Sosial identitet

Dannelse av selvilde kun på grunnlag av et samspill mellom A og B, kan synes å gå på bekostning av mer kollektive prosesser. Mot denne forståelsen har en derfor i de seinere år fremhevet betydningen av gruppene vi tilhører, ikke som erstatning for speilingsteorien, men som supplement. (Bø & Schiefloe 2007).

Hvilken gruppe man tilhører kan variere, noen ganger brukes inndelinger basert på alder, kjønn, rase, yrke eller religion. Andre ganger tas det utgangspunkt i mindre kategorier som for eksempel et nettverk eller en arbeidsgruppe. I slike grupper internaliserer vi det som fellesskapet står for. Gruppens koder, normer, stereotyper og symboler blir viktige holdepunkter i vår væremåte. Det hevdes at en kan ha like mange sosiale identiteter som antallet grupper vi er medlemmer i (Bøe & Schiefloe 2007)

Valle (2007), benytter seg av begrepene ”individ og ”divid” for å beskrive mediebrukeren, og stiller samtidig spørsmålstegn ved den tradisjonelle oppfatningen om at vi har en essens og dermed også er helstøpte. Den vi er ikke uavhengige av tid og sted. Det’ dividuelle’ peker altså på en kontekstbestemt intraindividuell forskjellighet. Med andre ord er vi på vesentlige måter forskjellige personer i forskjellige situasjoner. Valle (2007) hevder videre at en står overfor fire analytiske elementer i kategoriseringen av oss selv: Medieteknologi, kommunikativ kontekst,

subjekt som individ og subjekt som divid. Sagt med andre ord kan chattere ha et ulikt speilbilde alt etter hvilke kontekst de er i. Hvilken sosial identitet de til en hver tid benytter og føler samhørighet til, vil derfor variere.

3. Metode

I denne undersøkelsen er kvalitativ tilnærming valgt, og i dette kapitlet gis det først en presentasjon av tilnærmingsform og fremgangsmåte som blir brukt i undersøkelsen. Deretter presenteres utvalg for undersøkelsen, før det gis en beskrivelse av hvordan intervjuene bearbeides og analyseres. Til slutt i kapitlet drøftes ulike valg som er gjort i forhold til validitet.

3.1 Induksjon – deduksjon – abduksjon

Generelt skilles det mellom en *induktiv*, *deduktiv* eller *abduktiv* tilnærming til metodeteori. Dette prosjektet vil kunne sies å ha en abduktiv tilnærming, som av Alvesson & Skjoldberg (1994) blir beskrevet som en kombinasjon av induksjon og deduksjon. På bakgrunn av dette anses det nødvendig å kort beskrive hva som menes med disse begrepene.

Med en *induktiv tilnærming* tar en sikte på å bygge opp en bestemt teoretisk forståelse, ut fra de empiriske analysene som gjennomføres (Befring 2005). En tar utgangspunkt i flere enkelttilfeller og generaliserer ut ifra disse. Denne tilnærmingen har mye til felles med det Strauss & Corbin (2008) refererer til som ”Grounded theory”. Ved *deduksjon* tas det utgangspunkt i en regel/teori for å forklare tilfeller med denne. (Alvesson & Skjoldberg, 1994) En tar utgangspunkt i det generelle for å forklare det spesielle (Grønmo 2005). Med *abduksjon* menes en gjensidig påvirkning mellom empiriske funn og teorien, som igjen kan føre til nye tolkninger/omtolkninger.

Denne masteroppgaven har en teoretisk forankring innenfor feltene, dysleksi, lese- og skriveutvikling, kommunikasjon, chatting på Internett og utvikling av selvбилde. Denne forankringen vil være utgangspunktet for analyse av det empiriske datamateriale. Det foregår en gjensidig påvirkning mellom de empiriske funn og teorien som igjen fører til nye tolkninger. Dette kan sees som en kombinasjon av

induksjon og deduksjon og kan beskrives som abduksjon (Alvesson & Skjoldberg 1994). En abduktiv tilnærming kan gi rom for en ny og/eller utdypet forståelse av hvordan ungdom med dysleksi opplever å chatte via Internett.

3.2 Hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming

Det fenomenologiske perspektivet innebærer å ha fokus på folks opplevelser og forståelse av sin situasjon, og av det hverdagslivet de har. Fenomenologien har derfor samme mål som andre kvalitative forskningstilnærminger, å forstå hvordan individene konstruerer sin livsverden (Gall, Gall & Borg 2007). Forskningsprosessen i denne masteroppgaven vil være preget av en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming.

Livsverden er et sentralt begrep i fenomenologien. Livsverden er verden slik det enkelte menneske oppfatter den, læren om det som viser seg (Næss 2001). Formålet med prosjektet er å dokumentere de opplevelser ungdommene med dysleksi har når de kommuniserer via Internett. I denne sammenheng ønskes det ikke absolutte eller endelige data som kan tallfestes. Det er meningsinnholdet i disse ungdommenes opplevelser, i en chattesituasjon på Internett, det søkes å lære mer om. Formålet er å få innsikt i ungdommenes opplevelser og tolke deres livsverden, slik de opplever den.

Med en hermeneutisk analyse, blir det lagt vekt på å fange inn og fortolke forståelsen aktørene har i et videre perspektiv (Gall, Gall & Borg 2007, Befring 2007). På denne måten blir det ikke en lineær årsakssammenheng mellom to variabler. Alle faktorer som inngår i interaksjonen mellom ungdommene og deres sosiale og kulturelle verden, inngår i en tolkning. Neuman (2001) understreker at så lenge målet er å forstå handlinger og de meninger aktørene tillegger sine handlinger, må forskeren ha en fortolkende, hermeneutisk tilnærming.

Derfor blir utfordringen for forskeren å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes i fortolkningen av et utsagn. Fokus i den hermeneutiske analysen i dette prosjektet vil være hvordan ungdom med dysleksi opplever at de

mestres de muligheter og utfordringer chatting gir. Hvilke refleksjoner har de gjort seg om det å bruke skriftspråket til å chatte med, i lys av deres vansker med det samme skriftspråket?

Et like sentralt begrep innen hermeneutikken er forståelseshorisont. Med dette menes bevisste eller ubevisste holdninger og oppfatninger vi har på et gitt tidspunkt, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot. En forutsetning for å oppnå størst mulig forståelse av det fenomen som skal studeres, vil derfor være at en under hele forskningsprosessen er åpen for å endre sine egne fordommer, dersom de ikke stemmer overens med de erfaringer som gjøres underveis i møtet med informantene og datamaterialet (Gall, Gall & Borg 2007, Corbin & Strauss 2008). Det vil med andre ord si at forskeren må være bevisst at totaliteten av ens egne oppfatninger og holdninger, vil være med på å påvirke det som skal studeres i forskningsprosjektet.

Informantenes utsagn vil i dette prosjektet utgjøre det materialet som skal forstås og tolkes. Nettspråk er ganske nytt, og først på siste halvdel av 1990-tallet ble det vanlig med chatting på Internett (Liestøl & Rasmussen 2007). Forskning på denne kommunikasjonsformen er derfor relativt ny, og undersøkelser har i mindre grad vært satt i sammenheng med dysleksi. Forskers forståelse er preget av liten erfaring både med nettspråk som sjanger, og den konteksten dette skjer innenfor. Derfor vil forståelsen av dyslektiske vansker utenfor internett, være med på å prege forskers forforståelse. Det blir med andre ord viktig å ha et bevisst forhold til egen erfaring og bakgrunn på alle nivå i tolkningsprosessen. Forståelse vil alltid være betinget av den kontekst noe forstås innenfor. For å ivareta forskerrollens profesjonalitet må det utvises både nærhet og distanse til det en studerer (Lynn 2005). Derfor vært viktig å balansere mellom det subjektive og det objektive, ved å utvise kritisk bevissthet.

Rommetveit (2000) vektlegger den dialogiske prosess i vår eksistens. Det er alltid et samspill mellom mennesker, den sosiale, kulturelle og historiske verden vi lever i. Troen på menneske som et konstruktivt, aktivt individ som konstruerer sin kunnskap i et dialektisk samspill med sine omgivelser, vil være med på å prege denne masteroppgaven. Oppgaven vil derfor på alle nivå, fra valg av tema og

problemstilling, til datainnsamling, tolkning og formidling av forskningen, bære preg av en humanistisk forståelse.

3.3 Intervju som verktøy for datainnsamling

I følge Vedeler (2000) forutsetter innlevelse i informantenes erfaringer, en personlig kontakt med menneskene en skal studere. Innenfor den kvalitative forskningstradisjon anvendes ulike verktøy for datainnsamling. Det kvalitative forskningsintervju er valgt som verktøy. I henhold til Dalen (2004), er det kvalitative intervjuet spesielt godt egnet til å få innsikt i informantenes egne erfaringer og tanker og følelser.

Kvale (2001) fremhever de muligheter semistrukturert intervju gir til å få frem mangfoldige og motsetningsfylte synspunkter. Ved å gi de intervjuede tid til å snakke åpent og uforstyrret, får de mulighet til å forfølge hele tankerekken, og da økes sjansene for å tegne et fullstendig bilde av ungdommenes livsverden og deres opplevelse av å chatte. For å oppnå ønsket innsikt i informantenes erfaringer, blir det derfor benyttet et semistrukturert forskningsintervju. Det kan gi mulighet til å følge opp med utdypende spørsmål, og øke forståelsen for ungdommenes erfaringer med å chatte som kommunikasjonsform.

Intervjuet fremheves videre som struktur for en samtale, samtidig som det fungerer som en faglig konversasjon (Kvale 2001, Gall, Gall & Borg 2007). Med andre ord kan et semistrukturert intervju gi gode muligheter til å ha en konstruktiv dialog med informantene. Det vil også kunne åpne for muligheten for en viss klargjøring av tvetydigheter. Å bruke et semistrukturert intervju som verktøy, kan fremme målet om at prosjektarbeidet skal ha en konstruktivistisk tilnærming.

På den andre siden er det innvendinger mot bruk av begrepene *strukturerte* og *semistrukturerte intervjuer*. Hammersley & Atkinson (1996), poengterer at alle intervju som alle former for sosial interaksjon, struktureres både av forskeren og informanten. De skiller derfor mellom *standardiserte* og *refleksive intervjuer*. En slik

begrepsendring fra semistrukturert til refleksivt, kan gi konstruktive tanker i arbeidet med å etterstrebe forståelse, respekt og empati både i utarbeidelsen av intervjuguiden og i selve intervjuprosessen. Til tross for dette er begrepet *semistrukturert* intervju likevel blitt brukt i denne undersøkelsen.

For å få frem mest mulig informasjon i et intervju, kreves det god kommunikasjon og nærhet mellom informanter og forsker. Samtidig må forskeren ha faglig innsikt og forståelse for informantene sine rammer på flere plan (Gall, Gall & Borg 2007). Et grunnleggende aspekt i en intervjuprosess er empati, evne til å ta den andres perspektiv. *'Don't think of 'doing' an interview' until you have reflected on what you are doing to the interviewee and the situation'* (Richards 2005). Med andre ord må opparbeide en grunnleggende forståelse og respekt, for balansen mellom fremdrift i intervjuet og hvor mye informanten ønsker å fortelle.

3.4 Planlegging og gjennomføring av prosjektet

3.4.1 Intervjuguide

En intervjuguide beskriver i grove trekk hvordan intervjuet skal gjennomføres, med hovedvekt på hvilke tema som skal tas opp med informanten. Det ble utarbeidet overordnede kategorier og spørsmål, men åpnet opp for å kunne stille oppklarende eller utfyllende spørsmål gjennom hele intervjuprosessen. En struktur oppdelt i kategorier, kan fungerer som et hjelpemiddel til å få dekket emnene i intervjuguiden på en tilfredsstillende måte (Dalen 2004). Dette betyr at selv om intervjueren styrer samtalen, vil styringen alltid etterstrebe å tilpasse den enkelte informants egenart.

Rekkefølgen til tema og spørsmålene er vektlagt i intervjuguiden. Informantenes alder og vansker tilsier at det kan være flere forhold ved tema, som det kan være vanskelig å snakke om. Ungdomstiden kan være en sårbar tid for mange. Det å skulle snakke om vanskene med å lese og skrive, kan bringe tilbake vonde opplevelser. Mange dyslektikere har gjennom skoletiden opplevd nederlagsfølelse i forbindelse

med lese- og skriveaktiviteter. Det å ikke mestre skriftspråket kan gi en følelse av å være hjelpeløs og skape negative forventninger til å lykkes med å lese- og skrive. (Snowling 2000, Lyster 1998 Høien og Lundberg 2005). Slike erfaringer kan påvirke selvbilde negativt, og føre til at en helst unngår å snakke om temaet for å beskytte seg mot følelsen av å ikke være god nok. Ved utformingen av spørreskjema krevdes det derfor forsiktighet når inndeling og temaer ble konstruert. Det innebærer at de første spørsmålene er lettere å svare på, mer spesifikke spørsmål som kan være mer følelsesladede å svare på kommer således lenger ut i intervjuet slik at man har fått mulighet til å skape god kontakt og informantene kan oppleve intervjusituasjonen som trygg. I utformingen av intervjuguiden blir det også fokusert på å formulere åpne spørsmål. Bakgrunnen for dette er, blant annet, å forsøke å unngå at forskers egen forforståelse skal bli styrende for samtalen, og dermed de data som fremkommer.

Formålet med prosjektet er å undersøke om det å ha dysleksi ville påvirke kommunikasjonen når en "chatter" på nettet. For å kunne besvare problemstillingen på en hensiktsmessig måte, blir opplevelsesaspektet vektlagt i spørsmålsformuleringene. For å kunne si noe om hvordan lese- og skrivevanskene påvirker kommunikasjonen via internett, blir det viktig at informantene også vurderer sine vansker utenfor Internett. På denne måten vil man gjennom sammenligning kunne se om vanskene oppleves annerledes når man er logget på en chattekanal.

Det er videre viktig å belyse hvordan ungdommene opplever å få tilbakemeldinger fra sine chattepartnere på eventuelle vansker med skriftspråket. Tilbakemeldinger fra andre har betydning for hvordan vi oppfatter oss selv (Mead 2005). Reaksjoner på eventuelle lese- skrivefeil fra chattepartnere blir derfor også et aktuelt tema for å forstå deres livsverden. På bakgrunn av dette ble det valgt ut fire temaer, utenom innlednings- og avslutningsdelen. Disse temaene er:

- *Opplevelse av lese- og skriveferdigheter når de ikke er logget på internett.*
- *Opplevelse av lese og skriveferdighetene når de er logget på internett.*
- *Opplevelse av å forholde seg til nettspråk.*

- *Opplevelse av reaksjoner på skriftspråklige ferdigheter fra chattepartnere.*

Etter at forskningsspørsmålene blir gjennomgått, får informantene mulighet til å fremheve positive eller negative faktorer, dersom de opplever at ikke spørsmålene i intervjuguiden har tilrettelagt for det. Hvert intervju er beregnet til å vare ca 45 min.

3.4.2 Prøveintervju

For å få en mulighet til å justere intervjuguiden i forkant av undersøkelsen, blir det gjennomført et prøveintervju. I henhold til Gall, Gall & Borg (2007) anbefales det alltid å ta prøveintervju. Slik kan en i størst mulig grad sikre at spørsmålene er tydelige nok, og om det kommer frem andre viktige temaer/spørsmål som kan belyse problemstillingen. I tillegg kan dette gi en mulighet til å få ”kjenne” på intervjuerrollen, og kanskje opparbeide mer trygghet i rollen før hovedintervjuene.

Det ble gjort flere erfaringer etter prøveintervjuet. Tidsmessig tok intervjuet lenger tid enn først antatt. Det tok omtrent en time og 15 min, og var på forhånd beregnet til ca. 45 min. Tiden vil selvsagt variere alt etter hvor mye informantene ønsker å fortelle, men for å kunne gi mest mulig riktige opplysninger i informasjonsbrevet blir dette en nyttig erfaring.

Noen av spørsmålene blir oppfattet som tvetydige av prøveinformant, og krevde en klargjøring fra intervjuer. To spørsmål blir derfor omformulert, for å få tydelig og klart frem hva det blir spurt om. Videre er det noen spørsmål som overlapper neste spørsmål, og prøveinformanten oppfattet det som at samme spørsmål ble stilt på nytt. Prøveinformanten følte at intervjuer ikke har oppmerksomheten rettet mot henne og hva hun forteller. Dette blir oppfattet negativt, og gjør henne usikker i intervjusituasjonen. Flyten i samtalen stopper litt opp, og prøveinformanten ga negative tilbakemeldinger i evalueringen i etterkant av prøveintervjuet. Dette resulterer i at oppfølgingsspørsmålene blir fjernet på de aktuelle stedene.

Ved å lytte til det digitale opptaket av prøveintervjuet, kommer det tydelig frem at intervjuer avbryter for mye. I iveren etter å være en tolkende intervjuer og innhente

kunnskap, blir informanten til tider avbrutt midt i en tankerekke. Dette får intervjueren til å reflektere over hva det betyr å være en aktiv lytter, samtidig som det etterstrebes å få informantens opplevelser og følelser om temaet nærmere beskrevet. En viktig erfaring under prøveintervjuet ble derfor viktigheten av å ha en dynamisk intervjuprosess med god flyt.

Ved uformell intervjuing kan informasjonsbehovet likevel ikke endelig avklares før datainnsamlingen starter. På bakgrunn av ny innsikt og nye metodologiske erfaringer gjennom intervjuet, kan forskeren hele tiden revurdere og eventuelt revidere behovet for informasjon (Corbin & Strauss 2007, Grønmo 2004). Derfor ble den originale og reviderte intervjuguiden tatt med når intervjuene med informantene startet. På denne måten blir spørsmålene tilstrekkelig omfattende og spesifikke til at relevant informasjon kommer frem. Samtidig må intervjuguiden være enkel nok til å gjennomføre intervjuet på en fleksibel måte.

3.5 Utvalg

3.5.1 Ønskelig utvalg

Problemstillingen danner grunnlag for å avklare hvilke informanter som skal inngå i undersøkelsen. I utgangspunktet er ønsket å sette sammen et utvalg som gjenspeiler ytterpunktene innenfor det tema som er valgt for undersøkelsen. En slik maksimal variasjon tilrettelegger for videre utvikling av kategorier og underkategorier (Gall, Gall & Borg 2007). Det påpekes likevel at det trengs ti eller flere informanter/cases for at utvalget skal reflektere den maksimale spennvidden av variasjoner, som fins innenfor det fenomen en skal undersøke (Grønmo 2004, Gall, Gall & Borg 2007). For å kunne gi en best mulig optimal gjenspeiling av spennvidden innenfor tema dysleksi og chatting på internett, vil det derfor vært ønskelig med minimum ti informanter.

3.5.2 Utvalgskriterier

Kriteriet er at informantene har diagnosen dysleksi fra en godkjent instans. Det blir ikke foretatt en symptomanalyse av forsker. Enighet om at dysleksi kjennetegnes ved vansker med å lese og skrive (Høien & Lundberg 2005), er en funksjonell symptomanalyse i denne sammenhengen. Det er i utgangspunktet tenkt ungdomsalder mellom 13 – 17 år. Dette blir endret fordi en av informantene fylte 18 år før intervjuet er ferdig. Ønsket om å intervju denne aldersgruppen er teoretisk basert. Ungdom i denne aldersgruppen er de som er mest aktive chatter på Internett (Nærbø 2008, Ling 2007). Denne aldersgruppen vil trolig være i bedre stand til å reflektere over sin egen opplevelse, og utifra et etisk standpunkt, trolig kunne vurdere formålet med prosjektet bedre enn det yngre personer kanskje vil gjøre.

For å kunne uttale seg om egne opplevelser i forhold til å chatte, er det nødvendig at de chatter via internett regelmessig. På bakgrunn av dette blir tre utvalgskriterier konstruert.

- Dysleksidiagnose. Vurdering foretatt ved PPT – kontor eller kompetansesenter.
- Aktiv chatting, ved å være pålogget minimum 4 ganger i uken.
- Ungdom mellom 13 og 17 år.

3.5.3 Utvelgingmetode

Som utvelgingsmetode ville det være ønskelig å foreta en tilfeldig utvelging, der alle har lik sjanse til å bli med i utvalget. Dette er den ideelle fremgangsmåten som legger et objektivt prinsipp til grunn for å oppnå representativitet (Befring 2007). Med andre ord har alle som oppfyller kriteriene, like stor muligheter til å bli valgt ut. En utvalgprosess som blir styrt av det praktiske eller økonomiske, blir ofte referert til som pragmatisk utvelging (Befring 2007). I den pragmatiske utvelgingsmetoden har

ikke alle like store muligheter til å bli utvalgt. I denne undersøkelsen blir den pragmatiske prosessen benyttet.

To spesialpedagoger som jobber med ungdom med dysleksi, blir informert om undersøkelsen. De blir videre spurt om de kan anbefale noen informanter. Dette fører til kontakt med 3 ungdommer. Den siste informanten blir anbefalt av bekjente. Et utvalg basert på anbefalinger fra strategisk plasserte personer blir av Gall, Gall & Borg (2007), referert til som "snowball" eller "chain" sampling.

Utvelgingsprosessen gir tilgang til informasjonsrike informanter, som kanskje har et ønske om å formidle sine erfaringer. De var motiverte for å bli med, og hadde mye kunnskap om å chatte på nett. I følge Vedeler (2000) kan en tilnærming der man prøver å finne frem til de mest informasjonsrike individene gi et troverdig utvalg. En får mindre kontroll i utvelgelsesprosessen, men samtidig blir dette en funksjonell og effektiv måte å få til et kriteriebasert utvalg.

På den andre siden vil frivillighet kunne påvirke resultatet av undersøkelsen. Forskning viser at frivillighet kan skape en skjevhet i utvalget, blant annet når det gjelder sosial status, utdanning, og hvor sosial eller utadvendt en er. (Gall, Gall & Borg 2007). Intensjonen med undersøkelsen er likevel å oppnå en dypere forståelse for opplevelsen til enkeltindivider, og ikke et resultat som skal generaliseres til populasjonen.

3.5.4 Endelig utvalg

Valg av antall informanter vil nødvendigvis være avhengig av formålet med prosjektet, men variabler som kvalitet, kvantitet og tid vil hele tiden måtte vurderes (Dalen 2004, Vedeler 2000, Grønmo 2004). Med bakgrunn i den tid selve intervjuet tar og påfølgende transkribering og analysearbeid, blir det realistisk å intervju fire ungdommer.

En av informantene fylte 18 år like før intervjuet, og aldersgrensen blir derfor hevet til 18. Opprinnelig er det ikke meningen å ha med informanter over 17 år, fordi en juridisk sett regnes som voksen og ikke ungdom.

3.6 Bearbeiding og analyse av intervjuene

3.6.1 Transkribering

Det blir gjort digitale lydopptak av alle intervjuene. Intervjuene blir skrevet ned samme dag som de ble gjennomført. Målet med transkribering er at taleaktiviteten skal bli tilgjengelig for analyse. Det legges ofte vekt på at opptakene er selve primærdataene, mens transkripsjonene er presentasjonen av dem, og den blir preget av evnene og begrensningene til den som transkriberer (Corbin & Strauss 2008). Det finnes ingen sann objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Linell & Norèn 2006). Ut fra dette kan en betrakte transkripsjon som en sosial konstruksjon. For å øke troverdigheten til transkriberingen i dette prosjektet, blir derfor intervjuet skrevet ned så ordrett som mulig. Det blir ikke notert mens intervjuet pågår. Hensikten er å ikke miste oppmerksomheten som lytter og intervjuer. Umiddelbare tanker, refleksjoner eller spørsmål angående data som kom frem, blir derfor notert ned etter hvert intervju. Notatene blir en mellomting mellom det Corbin & Strauss (2008) refererer til som "memos" og "field notes". De inneholder korte bemerkninger om analytiske ideer og refleksjoner, men gjøres i etterkant av intervjuet som memos. Memos er likevel lengre og bygger på en dypere forståelse og grundigere analyse av data, enn det disse notatene gjør.

Den emosjonelle tonen i intervjuet er forsøkt gjengitt så optimalt som mulig. Med dette menes at "sukk", "latter", pauser og andre utfyllingsuttrykk ble transkribert. Dette er atferd som kommer frem under avspillingen, eller de blir notert ned like etter intervjuslutt. Det advares likevel mot å bruke hukommelse som metodisk verktøy i en forskningsprosess (Corbin & Strauss 2008, Richards 2005). Faren ved å bruke hukommelsen, er at den er begrenset og kan føre til at en ikke husker observasjonene

klart nok eller i verste fall feil. I henhold til Næss (2002), kan mangel på en god registreringsplan av våre observasjoner føre til en form for etterrasjonalisering for å få datamaterialet til å stemme med vår forforståelse. Etterrasjonalisering vil i så fall være med å svekke prosjektets reliabilitet, og dermed også validiteten. På bakgrunn av denne kritikken mot bruk av hukommelsen, ble denne strategien derfor i liten grad brukt i transkriberingsarbeidet.

3.6.2 Analyse av data

Analysen foregår parallelt med intervjuene, men er mest dominerende etter at datainnsamlingen er avsluttet. Grunnen til dette er at to av intervjuene ble tatt samme dag, og de to andre med 2 dagers mellomrom. Det blir liten kapasitet til analysearbeidet mellom intervjuene, og transkribering av data blir derfor prioritert.

3.6.3 Koding

Kodingens hensikt er å skape tilgang til datamaterialet for å finne sammenhenger/forskjeller (Richards 2005). Koding er den mest typiske fremgangsmåten for å bearbeide og sortere tekstdata med sikte på å få bedre oversikt over materialet (Richards 2005, Grønmo 2004). Utgangspunkt for analysen er en gjennomgang av alle intervjuene, og etter dette foregår en grovsortering. Formålstjenlige analyseteknikker er, blant andre, meningsfortetting og forkortelser av uttalelse.

Koding kan gjennomføres i flere trinn. Bearbeiding av datamateriale i dette prosjektet følger Richards (2005) tredelte analyse med betegnelse deskriptiv koding, tematisk koding og analytisk koding.

3.6.4 Deskriptiv koding

Deskriptiv koding er rent beskrivende karakteristikk av det faktiske og eksplisitte innholdet i teksten. Det foregår ingen koding eller tolking av tekstinnholdet (Richards

2005). Siden deskriptive data krever lite innblanding fra forskeren, blir de generelt ansett for å være pålitelige.

I undersøkelsen innebærer dette å kode spesielle kjennetegn ved informantene som: *Kjønn, alder, skole, og hvilket år de fikk diagnosen dysleksi.*

Deres tilgang til PC, hvilke chattekanaler de bruker og hvor ofte de er logget på en chattekanal i uken.

Intervjuguiden inneholder også spørsmål om fritidsaktiviteter. På bakgrunn av omfang og problemstilling blir ikke disse opplysningene omtalt. Utfordringen er som Richards (2005) sier, ikke hvordan en skal kode slik informasjon, men hvor mye en skal kode.

3.6.5 Temakoding

Temakoding foregår ofte i et tidlig stadie av analysen, fordi det krever forholdsvis lite forståelse for innholdet i datamaterialet. Utsagnene blir kodet etter hva de handler om, og lagret etter hvor de hører hjemme. (Richards 2005).

På dette nivået, som har mye til felles med nivået Corbin & Strauss (2007) kaller ”open koding”, grovsorterer og organiserer en innholdet i hvert intervju under tema som er relevant for analysen.

Samme tema som blir brukt i underproblemstillingene i intervjuguiden, blir brukt som grunnlag for en foreløpig grovsortering av tekstinholdet i intervjuet.

- Opplevelse av egne lese- skriveferdigheter når en *ikke er logget på* internett.
- Opplevelse av lese-skriveferdigheter *når en er logget på* internett.
- Opplevelse av å bruke *nettspråket* som kommunikasjonsform.
- Opplevelse i forhold til *andres reaksjoner på seg selv* som chattepartner.

Hvert spørsmål blir sammen med svar til hver enkelt av informantene, betraktes som en meningsbærende enhet. Alle intervjuene blir kodet i henhold til dette. Flere av svarene lar seg forkorte til mer konsise formuleringer, og det blir derfor foretatt en meningsfortetting. Formålet er å få oversikt over sammenfallende og forskjellige tekstenheter, som kan gi nye begreper, kategorier og forståelse. Denne kodingsprosessen gir etter hvert en indikasjon på hvor hovedtyngden av informasjonen er, og aktuelle kategorier begynner å formes kognitivt.

Tema koding er nødvendig for å videreutvikle en større forståelse for materialet (Richard 2005). I så måte har dataanalysen et induktivt preg, med en analyse som tar utgangspunkt i tidligere forståtte begreper, men med mulighet til å utvikle nye begreper og ny forståelse etter hvert som analysen utvikler seg.

3.6.6 Analytisk koding

Analytisk koding krever fortolkning av mening, og opprettelse av kategorier og underkategorier, som kan uttrykke disse meningene innenfor en videre referanseramme (Richards 2005). En går fra en dekontekstualisering av meningskategorisering på forrige nivå, til en rekontekstualiseringende meningsfortolkning på dette nivå. Målet er en grundig undersøkelse av datamateriale. Med grundig menes at en skal lete både etter det spesielle, og etter sentrale fellestrekk. Formålet er likevel i denne undersøkelsen å finne frem til hva som fremstår som et fellestrekk i ungdommenes opplevelse av å chatte.

Analytisk er et kognitivt abstrakt nivå, som krever at en utfordrer seg selv med tanke på å se nye sammenhenger og opprettholde en spørrende tilnærming til datamaterialet (Richard 2005). Dette nivået har likhetstrekk med ”axial coding” som betegner prosessen med å finne sammenhenger og mønster i materialet. Corbin & Strauss (2008) beskriver slik kodingen som å sette sammen alle steinblokkene til en pyramide. Den analytiske kodingen er den mest sentrale, og hensikten er å samle de fragmenterte dataene i meningsfulle kategorier (Richards 2005, Strauss & Corbin

2008). Den analytiske kodingen består derfor i å utvide temakodingen til nye meningsfulle kategorier.

Opplevelsen av skriftspråklige ferdigheter blir inndelt i hovedkategorier som fikk betegnelsen ”ikke logget på” og ”logget på internett”. Opplevelse av nettspråk som kommunikasjonsform, blir delt inn i de analytiske kodene ”enklest mulig – litt tørt – slurvete språk”, ”Pugger eller spør noen”.

Opplevelse av reaksjoner på skriftspråklige ferdigheter fra chattepartnere, blir delt inn i de analytiske kodene, ”Ubetydelige for selvet”, ”Frihet til å velge vekk” og ”Trygt og skjermet”.

Kvale (2001) sier at informantene i prinsippet skal kunne gjenkjenne kategoriseringen av uttalelsene. I henhold til dette burde informantene i denne undersøkelsen fått mulighet til å lese gjennom og godkjenne disse kategoriene underveis. Dette ble på bakgrunn av tidsmessige og etiske vurderinger valgt å ikke gjøre. Det er mye tekst å lese gjennom, og på bakgrunn av vanskene informantene har med å lese, kan dette bli oppfattet som en belastning like mye som en mulighet. Hver av de analytiske kategoriene blir gjort med tanke på å komme så nær opp til informantenes selvforståelse som mulig.

3.7 Validitet

Å validere er å kontrollere, stille spørsmål, teoretisere og diskutere (Kvale 2001). En uttrykker graden av tillit til resultatet når en snakker om høy eller lav validitet.

”Validity is one of the most discussed issues in qualitative research, because it involves the existence of objective reality and the truth of assertions about it”
(Richards 2005, p. 139)

Richards setter her fokus på det faktum at en i vurderingen av validitet må ta med ”den objektive virkelighet” utenfor undersøkelsen og sammenligne med dette. Validitetsdiskusjonen i dette prosjektet vil ha fokus på om det er relevans mellom

teorivalg og de forskningsspørsmål som er utarbeidet. Like sentralt i spørsmål om validitet er om det er gjort et relevant metodevalg, og om tolkningene ligger så tett som mulig opp mot den forståelsen informantene har av tema.

Validiteten i prosjektet vil bli diskutert gjennom fire av Maxwells (1992) fem validitetskategorier. *Deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliseringsvaliditet*. Med unntak av evalueringsvaliditet vil jeg bruke disse fire validitetsformene som utgangspunkt for drøfting av validitet og de ulike valg som er gjort i forskningsprosessen.

3.7.1 Deskriptiv validitet

Med deskriptiv validitet menes med hvilken nøyaktighet undersøkelsen har blitt gjennomført. Hvor nøyaktig er datamaterialet gjengitt, uten omskrivninger, tolkninger etc. (Maxwell 1992). Transkriberingen vil være en prosess som kan true den deskriptive validiteten i dette prosjektet. Ved overføring av muntlig tale til skriftlig form, vil alltid være en viss fare for unøyaktig tolkninger. Intervjuene er levende samtaler som foregikk ansikt til ansikt i en levende situasjon, samtalene kan raskt endre karakter når de blir til en skriftlig tekst som er ment for et allment fjernt publikum. For å gjøre denne trusselen så minimal som mulig, blir intervjuene transkribert rett etter hvert intervju. Umiddelbare tanker, refleksjoner eller spørsmål angående data som kommer frem, blir også skrevet ned så raskt som mulig etter intervjuene.

Opptakene er gjort med digital recorder som gir svært god lyd kvalitet. Det er mulig å koble den opp mot PC, og dette gir tilgang til en rekke funksjoner som for eksempel variabelt avspillingsmodus. I de tilfeller det er tvil om informantens utsagn, har sakte avspillingsmodus tydeliggjort hva som blir sagt. Videre er det mulig å sette inn lydord ved hjelp av redigeringsfunksjoner. Detaljer som et oppgitt sukk, en liten latter blir notert for å understreke meningsinnholdet. Tekniske funksjoner er til god hjelp i arbeidet med å skape en helhetlig forståelse av intervjuetekstene, og kan være med på

å styrke validiteten. Det er likevel mulig at noen lydord og/eller ”fyllord” ikke er blitt transkribert, og på denne måten kan noe av helheten i utsagnet i svekkes.

Intervjuteksten er ikke blitt lest for å se om den stemmer med informantens opplevelser, noe som kan sies å svekke påliteligheten i undersøkelsen. Det er imidlertid under hele prosessen forsøkt å gjøre valg som gjengir datamaterialet så tett opp til deres beskrivelser som mulig.

3.7.2 Tolkningsvaliditet

Tolkningsvaliditet omhandler hvor forståelige resultatene er sett i forhold til problemstillingens formål (Maxwell 1992). En vil måtte spørre seg om en har gjort en redelig og grundig fortolkningsprosess, og om de kategoriene som er utledet i fortolkningsprosessen, er meningsfulle i forhold til hva det spørres om i problemstillingen.

”Accounts of participants meanings are never a matter of direct access, but are always constructed by the researcher’s on the basis of participants accounts and other evidence” (Maxwell 1992, p. 49).

Maxwell påpeker her at forskeren aldri har direkte tilgang til meningsinnholdet i informantens ytring, men at det kontinuerlig foretas en meningsfortolkning. I denne prosessen er det alltid en fare for at validiteten svekkes. I denne undersøkelsen vil jeg måtte spørre:

- Har jeg forstått informantens utsagn og foretatt en riktig fortolkning av deres opplevelse av chatting på Internett?
- Utrykker kategoriene/underkategoriene disse meningene innenfor en videre referanseramme?

Informantene i dette prosjektet er ungdommer, og på generelt grunnlag kan denne gruppen være mer tilbakeholdne med verbal informasjon enn voksne. I tillegg hører tema for prosjektet hjemme i en helhet der det benyttes en spesiell språklig sjargong,

beskrevet som *Net-lingo*. Denne sjargongen kan gjøre det vanskelig å forstå ord og begreper for en utenforstående.

Dalen (2004) anbefaler å inngå en periode med oppsøkende virksomhet, for å oppnå kulturkompetanse. Det blir nødvendig å få mer erfaring med chatting, og en e-mail adresse blir opprettet for å delta på nettet. Chattingen foregår mellom forsker og andre familiemedlemmer. Forsker har ikke hatt kontakt, eller observert informantene mens de chatter på internett. Det blir også opprettet en profil på facebook for å skaffe bedre innsikt i hvordan disse nettverkskanalene fungerer. Ny erfaring og innsikt i ”chattekulturen” og det nettspråket som blir brukt, har vist seg svært nyttig underveis i undersøkelsen. Denne erfaringen har bidratt til å gi bedre forutsetninger for å forstå meningsinnholdet i informantenes ytringer. En kan derfor si at forsker oppnådde en viss kulturkompetanse ved å delta i de ulike nettverkskanalene. Overført til diskusjonen om tolkningsvaliditet vil erfaringen kunne være med på å styrke validiteten.

Likevel kan kognitive og psykologiske variabler ofte være relativt tvetydige, og varierer ofte fra situasjon til situasjon. (Befring 2007). I denne problemstillingen vil variabler som opplevelse, og hva den enkelte oppfatter som god/dårlig kommunikasjon, være eksempel på slik tvetydighet. For å prøve å minimalisere grad av feiltolkninger, fikk informantene spørsmål som ga fylldige og innholdsrike svar. Kvale (2001) sier at validiteten øker dersom informantene får ytre seg fritt, og det blir gitt mulighet til å oppklare misforståelser. Det er likevel alltid en viss fare for å feiltolke, og dermed komme frem til kategorier som ikke er gyldige (Corbin & Strauss 2008, Richards 2005). Konsekvensen kan bli at beskrivelsene ikke er nyttige i andre sammenhenger, og får derfor liten overførbarhet i en videre referanseramme.

3.7.3 Teoretisk validitet

Den teoretiske validitet omhandler den teori som brukes som utgangspunkt for undersøkelsen, eller utvikles underveis, og hvordan denne teorien kan anses å være

relevant i forhold til de fenomen som er studert. Da er det særlig viktig å legge til grunn hva som anses som faglig anerkjent og akseptert (Maxwell 1992).

Den teoretiske validiteten i denne undersøkelsen bør diskuteres utifra forskers tradisjonelle forståelse av dysleksi og kommunikasjon når en ikke er logget på Internett. Den teoretiske forståelsesrammen vil være preget av forskers forståelse, og av den grunn ikke oppfattes som optimal i forhold til å betrakte dysleksi i lys av kommunikasjonsformen chatting via internett.

På den andre siden handler ikke teorivalg om rett eller galt, men i hvor stor grad teorien vil være funksjonell til å gjøre rede for funn eller å svare på spørsmål.

Richards (2005), sier det slik:

"They do a better or worse job of accounting for the situation, or answering the questions, and of fitting the data." (Richards 2005 p. 25).

Det vil med andre ord aldri være mulig å si at en har gjort et helt korrekt teorivalg som bakteppe for gjøre riktige tolkninger innenfor kvalitativ forskning.

I søken etter å etablere et så godt grunnlag som mulig for å drøfte problemstillingen, er det underveis kontinuerlig søkt i internasjonale e-tidsskrift.

<http://www.uib.no/ub/svh/ressurser/e-tidsskrifter> . Mye av den teori som resultatene ses i lys av, er likevel ikke direkte rettet mot problemstillingen dysleksi og chatting.

Likeledes er tema om chatting og Internett fenomener som raskt er i endring, og teori om fagfeltet blir raskt oppfattet som utdatert, og det stilles spørsmål om gyldighetene til forskningsresultater. Det er derfor en utfordring å finne relevant teori som drøftingene skal baseres på, uten at det stilles spørsmål relevans/ gyldighet. Ved å beskrive fremgangsmåte og tankemodeller i bearbeidingen av materialet, er det likevel forsøkt å ivareta den teoretiske validiteten så optimalt som mulig.

3.7.4 Generaliseringsvaliditet

Med generaliseringsvaliditet menes antagelsen om at teorien som utvikles, kan være nyttig i forhold til å forstå lignende personer eller situasjoner som ikke er undersøkt (Maxwell 1992). Problemstillingen søker å forstå opplevelsen enkeltpersoner med dysleksi har når de chatter på Internett. For å reflektere den maksimale spennvidden av variasjoner innenfor et fenomen, påpekes det fra flere forskere at det trengs minst ti informanter/cases (Gall, Gall & Borg 2007, Grønmo 2004). I denne undersøkelsen er det fire informanter med, og utvalget er derfor for lite til å reflektere variasjonen i populasjonen.

Utvalgsprosessen i dette prosjektet er ikke tilfeldig, og dette kan føre til at utvalget blir skjevt (Grønmo 2004). Det kan være at de informantene som ville delta i undersøkelsen er mer motiverte, og dermed interesserte i å belyse problemstillingen, enn andre informanter ville ha vært ved tilfeldig utvelgelse. Mye avhenger av at man har fokus på hvem prosjektet skal ha gyldighet for. På flere måter må resultatene være gyldige både for informantene, forskeren selv og fagfeltet. En må derfor stadig stille seg kritisk til den analyse og tolkning som er gjort. Resultatene fra undersøkelsen kan derfor ikke generaliseres til å gjelde alle ungdommer med dysleksi som chatter på nett.

Undersøkelsen gir imidlertid et innblikk i hvordan disse ungdommene opplever situasjonen og hvilke strategier de tar i bruk når de chatter på Internett. Kanskje kan deres opplevelser bidra til å gi bedre forståelse av tema, og vise hvordan enkeltpersoner med dysleksi opparbeider motivasjon og opplever å bruke skriftspråket til å chatte via Internett. I et mestringperspektiv kan en dra nytte av slik viten i møte med dyslektikere i mer tradisjonelle skriftspråklige sammenhenger. Generaliseringsvaliditet er derfor ikke avgjørende for validitetsvurderingen i denne undersøkelsen.

3.7.5 Reliabilitet

Forenklet kan en si at reliabilitet handler om hvor pålitelig undersøkelsen er, eller om man kan stole på at metoden er nøyaktig benyttet (Richards 2005). Innenfor kvalitativ forskning relaterer en reliabilitet til selve intervjustadiet, lydopptak, transkriberingsstadiet og analysestadiet (Kvale 2001). Transkriberingen drøftes i forbindelse med deskriptiv validitet. Ved å koble den digitale recorder opp mot PC, har det vært mulig å velge avspillingsmodus og redigeringsprogram. Dette har gitt mulighet til å gjøre et nøyaktig transkriberingsarbeid, og har derfor vært med på å styrke reliabiliteten i undersøkelsen. På den andre siden kan reliabiliteten sies å være svekket, ved at forsker foretok all transkribering alene. Det kan ikke utelukkes at en annen person kunne ha foretatt en annerledes transkribering. Av ressursmessige hensyn lot det seg ikke gjennomføre i dette prosjektet.

Det er forsøkt å styrke reliabiliteten under intervjuene ved å møte informantene med en åpen holdning. Rekkefølge på tema og spørsmål ble også vektlagt, for å skape en trygg intervjusituasjon. Det er viktig å ha et bevisst forhold til at forskeren har en annen rolle i kvalitativ forskning enn i kvantitative prosjekter. Forskeren blir en del av måleinstrumentet ved å transkribere og analysere datamateriale (Richards 2005). Det er alltid en fare for at forskeren påvirker resultatet gjennom hele prosessen. Det blir derfor vektlagt å stille åpne spørsmål som ikke er ledende og preget av forskers forforståelse. På den andre siden kan en like raskt problematisere at spørsmål underveis fra intervjuguiden, kan sies å være utformet med bakgrunn i forskers forforståelse av fenomenet. Denne forforståelsen kan igjen være med på å prege informantenes uttalelser.

3.8 Forskningsetiske vurderinger

Begrepet forskningsetikk viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet (NESH 2006).

Det vil her kort bli belyst de enkelte retningslinjer som er spesielt vektlagt i denne masteroppgaven.

Forskningsprosjektet er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Som forskningskrav tilsier skal det innhentes informert samtykke fra informantene (NESH 2006). Informasjonsskriv blir gitt i forkant av intervjuene. Det ble benyttet *Rec* sine maler, både til samtykkeerklæring og informasjonsskriv. Her blir det informert om undersøkelsens formål, retten til å trekke seg underveis, anonymisering, oppbevaring av data og at lydopptak og datamateriell ville bli slettet/makulert når prosjektet blir godkjent. Tre av informantene trenger samtykke fra foreldrene siden de var under 18, mens en er 18 år og kan selv samtykke.

For ytterligere å sikre informert samtykke, går forsker gjennom informasjonsbrevet sammen med informanten også før intervjuet startet. Med bakgrunn i kunnskap om dysleksi og hvilke karakteristiske kjennetegn dette kan gi, blir det viktig å gjøre formen på informasjonsbrevet enkel samtidig som de fikk den informasjonen de har krav på. Det blir gitt mulighet til å stille spørsmål, og oppklare eventuelle misforståelser underveis i gjennomgåelsen.

Tema dysleksi kan være både sensitivt, og sårbart for de det gjelder. Flere ungdommer med dysleksi har hatt dårlige erfaringer og nederlagsopplevelser i situasjoner som krever skriftspråklige ferdigheter (Snowling 2000). Mange har brukt store deler av skoletiden på å skjule sine lese- og skrivevansker, mens formålet med denne undersøkelsen er å synliggjøre noe av vansken. Det å skulle synliggjøre vansken til disse ungdommene opplevdes som et etisk dilemma. Grunntanken innenfor spesialpedagogikk er det motsatte, å forsterke de sterke sidene og ha mindre direkte fokus på de svake. Det kan være belastende for disse ungdommene å snakke åpent om sine vansker. Chatting på Internett kan ha medført negative tilbakemeldinger på deres lese- og skriveferdigheter, og derfor oppleves som en ekstra belastning å snakke om.

Å ta utklipp av en ”chattelogg for å kunne analysere dialogen og aktuelle skrivefeil blir ikke gjort, fordi det ville vært vanskelig å anonymisere de som chatter. Det er få informanter med, og miljøene informantene tilhører er små og loggene kan derfor bli gjenkjent.

Spørsmålene blir nøye vurdert for i størst mulig grad å unngå spørsmål av for nærgående karakter. Nærgående spørsmål vil kunne medføre ytterlige belastning, og dermed bidra til ytterligere nederlagsfølelser.

Respekt for den enkeltes menneskeverd og selvstendighet blir gjennom hele prosessen den viktigste etiske retningslinjen. Ser en dette i lys av ulike etiske teoretiske tilnærminger beskrevet av Befring (2007), oppleves dette av forsker som *holdningsetikk* og ikke som *pliktetikk*. Formålet med en undersøkelse vil aldri kunne forsvare at en gir informantene økt belastning. Jeg lar et sitat fra Befring (2007), illustrere dette:

”Vi skal bruke den makten vi har over andre til det beste for dem ikke til det beste for oss selv” (Befring 2007, p. 61).

4. Presentasjon og drøfting av forskningsresultater

Resultatene fra undersøkelsen vil bli presentert i samme rekkefølge som analysene er gjennomført. Resultatene i kodingsprosessen er drøftet på bakgrunn av temaene som var utgangspunkt for oppbygging av intervjuguiden.

- Hvordan opplever ungdommene egne lese- og skriveferdigheter når de *ikke er logget* på Internett?
- Hvordan opplever ungdommene egne lese- og skriveferdigheter når de *er logget* på Internett?
- Hvordan opplever ungdommene å forholde seg til nettspråk?
- Hva slag reaksjoner, tilbakemeldinger har de opplevd å få på sine skriftspråklige ferdigheter fra ”chattepartnere”?

Funnene vil bli drøftet i lys av den teori jeg har redegjort for i kapittel 2. På bakgrunn av oppgavens omfang vil resultatene fra intervjuene bli presentert sammen med drøftingen for å skape en helhetlig prosess.

Et kjennetegn ved kvalitativ forskning, er at en gir informantene mulighet til å fortelle i presentasjon av data (Corbin & Strauss 2008). Resultatene vil derfor illustreres med ved direkte sitater. Temaene overlapper hverandre i flere av sitatene, og det er derfor vanskelig å lage klare skiller i drøftingen. Noen steder kan dette bety at det blir noen gjentakelser, eller at deler av en uttalelse ikke blir kommentert før i drøfting av en annen kategori. Sitatene står noen ganger som uttrykk for alle informantenes sentrale fellestrekk, andre ganger representerer de ytterpunkter. Prikker i sitatene er pauser. For å ivareta anonymiteten til ungdommene vil bli gitt de fiktive navnene: Lise, Tone, Dag og Håkon.

4.1 Deskriptive data

Alle informantene går på videregående skole, men har ulike studiespesialiseringer. To av informantene fikk diagnosen dysleksi i 5 klasse, og de to andre i henholdsvis 7 og 9 klasse. Alle har tilgang til PC hjemme, og de har i tillegg fått godkjent behov for bærbar PC fra hjelpemiddelsentral. De er alle logget på opptil flere ganger om dagen og chattingen ser ut til å være en kontinuerlig prosess. Lise forteller:

... ligger nede på linja stort sett hele tiden, må liksom vite hva venna driver med og generelt om ting og tang...

Tilgjengelighet og kontakt med venner er et felles motiv for å logge seg på hos informantene i denne undersøkelsen. Andre undersøkelser (Nordbakke, Hjorthol, Hovland og Ling 2007), viser også at et hovedmotiv for å være pålogget er tilgjengelighet og følelsesmessig kontakt med personer som oppfattes som viktige i våre sosiale nettverk. I nyere psykologi fremheves *deltagelse* som gir seg utslag i vekst og utvikling i samspill med andre, som en av livets primære motivasjonsfaktorer (Baker 2000). Formålet med å chatte er og skriftlig kunne dele sine opplevelser og tanker med venner på sosiale møtesteder via Internett. Det teknologiske og det sosiale møtes på nye måter (Liestøl & Rasmussen, 2007, Lüders 2007). Det påpekes også at interaksjonen kan være like tett, hyppig og intens i Virtuelle fellesskap som i tette sosiale fellesskap.

Tre av informantene beskriver chattingen som en pågående prosess, som en holder på med samtidig med andre ting. Dag sier det på denne måten:

... jeg begynner og slutter liksom ikke å chatte. MSN ligger nede på linja hele tiden mens jeg gjør skoleoppgaver eller er logget på et spill foreksempel...

Dag sier her at han chatter samtidig som han gjør lekser og spiller spill på internett. Undersøkelser ved Lesesenteret i Stavanger, viser at *multitasking* er utbredt hos ungdommer. Med *multitasking* menes alle de muligheter en har for å gjøre noe annet enn å lese eller skrive tekst når en er tilkoblet Internett, som for eksempel å spille spill, høre på musikk, skrive en SMS (Mangen 2008).

4.1.1 Ikke logget på IRC

Ingen av informantene deltar i tekstbaserte diskusjonsgrupper med flere aktører samtidig IRC (Internett relay chat). Dette er tekstbasert skriftlig kommunikasjon som foregår synkront mellom flere personer (Liestøl & Rasmussen 2007, Saakvitne 2001). To av informantene har vært innom, men er ikke pålogget regelmessig. Forskning på område nettkommunikasjon i synkroniserte diskusjonsgrupper, viser at dette er en arena som domineres av de som er kommunikativt sterke (Nyhus & Nordkvelle 2003). De som skriver sakte og er engstelige for å skrive feil, har en kommunikativ stil som ikke scorer høyt i en elektronisk nettbasert diskusjonsgruppe. Den ortografiske lesing og skrivingen som observeres hos dyslektikere, avslører ofte ufullstendige bokstavinformasjoner, grafem – fonem-forbindelsen er skjør (Snowling 2000, Høien & Lundberg 2005). Konsekvensen kan bli at bidragene mister troverdighet i en diskusjon, og derfor blir de oversett eller til og med avvist.

Undersøkelser gjort av Woodfine, et al (2005) viser også at dyslektikere som deltok i e-læring i synkroniserte kanaler, har vansker med å bidra med innlegg. Studenter med dysleksi har liten selvtillit og opplever en form for skam og nederlagsfølelse når de chatter med andre studenter i et synkront e-lærings nettverk. En kan anta at den samme opplevelsen gjør seg gjeldende i andre nettbaserte diskusjonsgrupper. Strengere regler og større krav til skriftspråklige ferdigheter, kan derfor være noe av forklaringen på hvorfor ingen av informantene er regelmessig tilknyttet diskusjonsgrupper på internett.

På den andre siden kan det være at informantene ikke finner disse nettverkstedene interessante nok til å delta. Psykologiske sammenhenger som for eksempel deltakernes bakgrunnskunnskap, holdninger og forventninger, kan være like viktig som det språklige i en samtale. (Linell 1998, Linell & Norén 2006). Tekstene som leses og skrives må vekke interesse, og gi leseren muligheter til å bruke erfaringer og kunnskaper til selv å fylle ut ”åpninger” i den skrevne teksten (Andreassen, Knivsberg, & Niemi 2006). Disse sosiale gruppene holder ofte sammen via felles interesser, og tema for diskusjonene er ofte nært knyttet til disse interesser.

Kontekstuelle forhold, like mye som den språklige dimensjonen, kan derfor være forklaringen på at ikke informantene i denne undersøkelsen er logget på IRC-kanaler.

4.2 Tema- og Analysekoding

4.2.1 Opplevelser av lese- skriveferdigheter

Under presenteres ungdommenes vurdering av egne lese- og skriveferdigheter når de *ikke er logget på*, og deretter lese- og skriveferdigheter når de *er logget på* Internett.

4.2.2 Opplevelse av vanskene når en ikke er logget på internett

Lesing

Felles for informantenes opplevelse av leseferdigheter når de ikke er logget på, er at lesingen går sakte. De har dårlige mestringsopplevelser med høytlesing fra skolen. Håkon beskriver det slik:

Veit ikke hva som er verst., jeg leser seint og skriver mye feil. Jeg bruker mye tid på å lese meg gjennom tekstene. Hata å lese høyt på skolen.

Det synes vanskelig for Håkon å sette lese- og skriveferdighetene opp mot hverandre. Tidsaspektet blir sentralt og det oppleves energikrevende å bruke så lang tid på å lese seg gjennom tekster. Han opplever dette negativt. Forskning viser at det ikke er uvanlig at dyslektikere opparbeider tilfredsstillende leseferdigheter, men det er vanlig at rettskrivingsvanskene vedvarer (Høien & Lundberg 2005, Snowling 2000). For Håkon ser det likevel ut til at det er vanskelig å si hva som påvirker vanskene hans mest, manglende lese- eller skriveferdigheter. En forklaring kan være at det finnes flere tekniske hjelpemidler som tastatur, retteprogram og maler som kan være til hjelp i skriveprosessen. Disse hjelpemidlene kan gjøre at forskjellen mellom lese- og skriveferdigheter ikke oppleves så stor, som den kanskje i realiteten er.

Når informantene blir bedt om å beskrive sine opplevelser mer spesifikt, kommer individuelle forskjeller tydeligere frem. Karakteristiske kjennetegn på dyslektiske vansker er ofte problemer med å oppfatte, huske og bearbeide språklyder. (Høien & Lundberg 2005). Dette sammenfaller med beskrivelsene til informantene. Lise:

... Sliter med lange ord, ja sånne voksne ord om du forstår hva jeg mener. Jeg bytter om på bokstavene når jeg leser, og andre får jeg ikke med meg i det hele tatt...

Lise sier at sammensatte ord og ytringer er vanskelig å lese, og at hun sliter med utelatelser og reversaler. Også Dag sliter med å lese lange ord, og han opplever det på denne måten:

... Det verste er lesinga som går sakte, når jeg prøver å lese fort blir det bare feil. Lange ord var verst før. Det var flaut når jeg hørte de andre lo, men snudde meg ikke...

Lise og Dag beskriver her at de har store vansker med å lese lange ord. Dag sier også noe om nederlagsfølelsen han opplever i forbindelse med leseaktiviteter. Spesielt gjelder dette ord som ikke som ikke ble uttalt i henhold til reglene for grafem – lyd-forbindelsen. Riktig avkoding av slike irregulære ord krever at en behersker ortografisk strategi. Dag fremhever også tidsaspektet som en sentral faktor når han skal vurdere sine lesevaner. I lys av Friths (1985) stadiemodell benytter Lise og Dag en fonologisk avkodingsstrategi, men de har ikke automatisert det alfabetiske prinsipp. Deres vansker med å lese lange ord, kan tyde på at de bruker den fonologiske strategien. De har likevel ikke opparbeidet avkodingsferdigheter som er gode nok til å gjøre dem til funksjonelle lesere. De må gå veien om en fonologisk avkoding, og denne fungerer heller ikke tilfredsstillende. Lise bruker uttrykket ”sånne voksne ord” som kan bety at ordet har en mer kompleks fonologisk oppbygging, med konsonantopphopninger (straks, frisk etc.). Slike ord og bokstavsekvenser krever at leser behersker ortografisk strategi (Frith 1985). Vanskene Dag beskriver tyder på at også han benytter en ufullstendig avkodingsstrategi.

Skriving

En hovedtendens er at informantene har mye rettskrivingsfeil i sine skriftlige arbeider. De liker ikke å skrive på skolen, og er lite motivert for skriftspråklige aktiviteter. Håkon illustrerer dette slik:

... Jeg skriver mye feil, og skrivinga gikk av og til 'hurra meg rundt'. Noen ganger forstod jeg ikke hva jeg selv hadde skrevet...

Når det gjelder skrivingen oppfattes det som at Håkon har ufullstendige kodingsferdigheter. Han bruker uttrykket ”hurra meg rundt”, som tolkes som et uttrykk for at stavingen hans er preget av usikkerhet og gjetting. Han legger til at hans håndskrift er så dårlig, at han til tider ikke forstår hva han selv har skrevet. Dårlig håndskrift kan være et uttrykk for dårlige motoriske ferdigheter, men også være en måte å skjule stavefeil på (Snowling 2000). Det er derfor vanskelig å si noe om bakgrunnen for Håkons dårlige håndskrift. I denne sammenheng er det heller ikke relevant, da det er hans opplevelse av å skrive som er aktuell for undersøkelsen.

Tone forteller at hun skriver lydrett, og har ofte reversalfeil.

.. Jeg skriver som jeg snakker, og bytter om på bokstavene slik at jeg ikke skjønner ordet... glemmer alltid dobbeltkonsonantene...

At Tone ”skriver som hun snakker”, kan bety at hun gjennomfører en fonetisk lydrett analyse, og derfor mangler god innsikt i det alfabetiske prinsipp. I henhold til Frith (1985) stadiemodell, behersker hun ikke en fonologisk stavestrategi. Hun er på det alfabetiske stadiet, men gjennomfører enda en fonetisk (lydrett) analyse. Mange barn med dysleksi har vansker med å opparbeide ferdigheter som gjør det mulig å omforme fonemene ordet består av til grafemer (Snowling 2000 & Lyster 2001). Dette sier samtidig noe om at hennes skriveferdigheter kan bli mangelfulle i forhold å greie overgangen til ortografisk skriving.

Dag forteller også om store vansker med punktsetting når han skriver i skolesammenheng:

Jeg setter punktum, komma og sånn når jeg tror jeg må. Stilene kan godt ha en halv side uten noen punktum. Historiene mine ble jo helt tullete en vet jo ikke når noe slutter og noe begynner, kasta dem som regel fort i søppelkurven...

Håkon forteller her at han har vansker med organisering og konvensjoner i skriftlige arbeider. Fremstillingen følger ikke en naturlig disposisjon, og han har mange feil i tegnsettingen. Høien & Lundberg (2005) refererer til dette som skriftspråkspesifikke avvik. Det kan være feil bruk av stor eller liten bokstav, feilformede bokstaver, avvikende tegnsetting, eller at to ord blir skrevet sammen til ett ord. Slik språkspesifikk kunnskap er heller ikke uvanlig hos dyslektikere.

Avhengighet mellom lesing og skriving

Selv om utsagnene viser at det er individuelle forskjeller, opplever de alle at de generelt har vansker med både å lese og skrive. Konsekvensen er lav motivasjon for aktiviteter som krever lesing og skriving, og de beskriver at de helst prøver å unngå skriftspråklige aktiviteter. Lise forteller:

Egentlig er det ganske mye feil av begge deler... det henger vel i hop, har ikke så lyst til å skrive eller å lese utenom chatten, finner heller ikke på noe særlig mye å skrive om på et ark.

På bakgrunn av deres uttalelser blir definisjonen Lesing = avkoding x forståelse x motivasjon (Granberg, 1996), aktuell for å forstå deres manglende interesse for å lese- og skrive. Lise er lite motivert for både lesing og skriving. Her understrekes det at det er summen av vansker med både lesing og skriving som påvirker motivasjon og interesse. Hun unngår helst begge deler når hun ikke er logget på internett.

I lys av Friths (1985) stadiemodell, kan informantenes beskrivelser tyde på manglende ferdigheter både på det alfabetiske og ortografiske stadiet. Det er likevel hovedvekt av feiltyper som kan knyttes til vansker med det alfabetiske prinsipp.

Skriving betraktes som den utløsende faktoren av det alfabetiske stadiet, og blir derfor en sentral ferdighet i prosessen med å automatisere lyd – bokstav forbindelsen. Alle informantene beskriver vansker med rettskriving, og det fonologiske system. I henhold til Frith (1985) er fonologisk prosessering og lesetrening en forutsetning for å bli en funksjonell leser på det ortografiske stadiet. Slike ferdigheter ser det ikke ut til at informantene har opparbeidet.

På den andre siden kan en se dette i lys av kritikk mot stadiemodellene (Snowling 2000). De hevdes at de fokuserer for sterkt på den tekniske siden ved avkoding og kodingsprosessene. Det kan derfor bli tatt for lite hensyn til den påvirkning motivasjonsfaktorer og bruk av forståelsesbaserte strategier har når vi leser og skriver. Motivasjon derfor til en viss grad antas å kompensere for manglende skriftspråklige ferdigheter når informantene chatter.

Analyser av lese- og skrivefeil hos dyslektikere avslører store individuelle variasjoner i både kvalitet og kvantitet, det er likevel en viss enighet om at vanskene innebærer vansker med å lese og skrive (Snowling 2000, Høien & Lundberg 2005). Variasjonen av vansker informantene opplever i denne undersøkelsen, sammenfaller med dette.

4.2.3 Opplevelse av engelske lese- og skriveferdigheter

Informantenes vurderinger av engelske lese- og skriveferdigheter er aktuelle i forhold til at når en bruker Nett-språk er det utstrakt bruk av engelske forkortelser av både enkelt- og flerordsuttrykk (stortingsmelding nr. 53)

En hovedtendens er at alle opplever å ha store vansker med engelsk. Håkons og Tones uttalelser illustrer dette. Håkon forteller:

... det verste var vel lesinga, sleit veldig med engelsk. Men det henger vel litt sammen med at jeg sleit med norsken.

Tone opplever det slik:

... engelsk er helt ille, jeg roter noen følt med h'er og c'er og jeg vet ikke hva... tipper for det meste når jeg skriver ordene på engelsk, tynne greier innholdsmessig og '

Begge bruker graderte adjektiver for å beskrive sine opplevelser av engelske skriftspråklige ferdigheter. Ser en videre på Tones uttalelse vektlegger hun også vansker av innholdsmessig karakter. I det engelske skriftbilde er det stor avstand mellom uttale og skriftbilde, noe som gjør det vanskeligere å lese og skrive engelsk enn for eksempel norsk. Dette er ikke uvanlig blant personer med dysleksi, fordi det er stor avstand mellom uttale og skriftbilde i det engelske språket (www.statped.no).

Til tross for at informantene mener deres ferdigheter i engelsk er dårlige, chatter de ofte ved hjelp av det engelske skriftspråket. Hvordan ungdommene opplever denne utfordringen blir drøftet i kapittelet som omhandler nettspråk.

4.2.4 Opplevelse av vanskene når en er logget på Internett

LESING

Informantene forteller at feiltypene de gjør, ikke endrer seg så mye når de *er logget på* i forhold til når de *ikke er logget på* nettet

Hovedtendensen er likevel at de opplever det lettere å lese når de chatter, enn utenfor internett. En faktor som fremheves er at språket er forutsigbart med korte ord og setninger. Dag uttrykker det slik:

Det er ikke noe problem fordi jeg vet hva som kommer, det er ikke så variert. Jeg kjenner liksom igjen to bokstaver og da vet jeg hvilket ord det er... og da vet jeg hva jeg skal svare.

Håkon trekker frem sjargongen i nettspråket og opplever det på denne måten:

Det er så mye "slangord", og disse har jeg lært eller pugga, så nå er det ikke lenger noe problem. Heldigvis er det korte ord og korte setninger, slik at jeg greier å lese ordet fort.

Håkon og Dag beskriver at de samme korte ordene går igjen så mange ganger at gjetting som strategi fungerer godt i begynnelsen. Dette forstås som at nettspråkets forutsigbarhet og form, gjør det mindre krevende å lese. Det at ordene er korte og høyfrekvente får konsekvenser for strategibruk (Høien & Lundberg 2005). Korte ord er enklere å lese ortografisk enn lange og sammensatte ord. I henhold til stadiemodellen (Frith 1985) vil ungdommene derfor etter å ha etablert seg kunnskap om ordets stavemåte, i neste omgang få direkte tilgang til meningsinnholdet uten å måtte fonologisk avkode hvert enkelt ord.

Det kan imidlertid diskuteres om det kan kalles ortografisk lesing når Dag sier at han kjenner igjen to bokstaver, og gjetter seg til resten. Mulig kan logolesing også være en brukt strategi. De ser ordet som bilde, ikke som bokstaver som kan omsettes til lyder og trekkes sammen til et ord. Grafiske trekk ved ordet blir fremtredende, i tillegg til at personen støtter seg på kontekstuelle og pragmatiske trekk (Frith 1985). Tone refererer til "slangord" for å beskrive ord hun har sett så ofte at hun har "pugget" dem. Flere av informanter sier at de "gjetter", eller "kjenner igjen" to bokstaver og vet hva som kommer. De leser samme tekst eller enkeltord om igjen flere ganger, noe som kan sammenlignes med repetert lesing Gustavsen & Næss (2009), fremhever repetert lesing som en god metode for å oppnå automatisert ordavkodning og leseflyt. Effekten av repetert lesing synes å være størst hos de elever som i utgangspunktet hadde svakest leseferdighet. Repetert lesing er en teknikk der elevene leser en bokstav, et segment, et ord, en setning eller en tekst gjentatte ganger til en oppnår ønsket resultat. Ved bruk av repetisjon som læringsstrategi, vil man ikke nødvendigvis selv aktivt bearbeide stoffet, og strategien er derfor nær knyttet til hukommelse. Av den grunn trekkes det paralleller mellom repetisjonsstrategier og pugging. Informantenes uttalelser kan tolkes i retning av at det er denne strategien de bruker når de chatter. Repetert lesing og pugging, kan synes å hjelpe informantene til å opparbeide bedre leseferdigheter når de chatter på internett.

Ses dette i lys av lesemodellen sin lesemodell 'Road not taken' (Spear-Swerling & Sternberg, 1994), kan dette bli en selvforsterkende prosess, som kan føre til høyere

forventning til seg selv og økt lyst til å engasjere seg i lese- og skriveaktiviteter.

Håkons utsagn kan tyde på det:

Ingen vil vel "drite" seg ut, så jeg pugger og lærer nye ord hele tiden..etter hvert kan jeg nå skumlese...ser bare noen bokstaver og gjetter ganske riktig som oftest. Det kunne jeg aldri før, selv om det var' små' ord...

Med uttrykket å "skumlese" ser det ut til at Håkon skanner teksten (Saakvitne 2001), noe som krever en viss grad av ortografiske ferdigheter. Han benytter seg av repetert lesing innenfor en sjanger som er kjent for han, og pugger forkortelser og ord som ordbilder. Samtidig sier han at han gjetter seg frem til deler av ordets stavemåte. Han leser de første bokstavene, og gjetter seg til resten. Uppheim & Solstad (2008) viser til at erfaring med sjangeren, og koder innenfor denne, vil ha stor påvirkning for forståelsen av meningsinnholdet. På samme måte som en må ha erfaring med "bussrutesjangeren" for å lese en rutetabell, ser det ut til at erfaring med "nettspråksjangeren" gir økt forståelse i leseprosessen. Dag sier også noe om at avkodingsferdighetene har blitt mer effektive. Dag:

... Som oftest ser jeg ordet med en gang nå, men er det mye vanskelige ord må jeg titte ekstra på det... tenker mest på lange ord masse bokstaver etter hverandre da må jeg helt sikkert stave meg frem. Men det er sjeldnere nå egentlig enn det var før...

Dag sier videre at han tidligere ikke kunne lese ord uten å gå veien om en møysommelig fonologisk avkodingsprosess. Dette tyder på at det har skjedd en utvikling av avkodingsferdigheten slik at han nå i større grad leser bokstaver og stavelser ortografisk og utnytter dette i repetert lesing. Erfaring med sjangeren og forutsigbarheten i nettspråket gjør det derfor tilsynelatende lettere å opparbeide mer nøyaktig avkoding og øke lesehastigheten. Det kan og være at han bruker en logografisk strategi som utgangspunkt for en videreutvikling til ortografisk leseferdighet uten å gå veien om fonologisk avkoding. Det er ikke uvanlig at dyslektikere bruker en slik strategi (Høien & lundberg 2005).

Rettskriving

Tre av informantene sier at de har mye rettskrivingsfeil når de chatter, mens en opplever at han har lite skrivefeil. Det er sjelden dyslektikere greier å komme opp på et nivå der skriveprosessen er blitt rask, sikker og automatisert (Frith 1985, Høien & Lundberg 2005). På spørsmål om rettskriving er viktig når de chatter, sier likevel alle informantene at det ikke betyr så mye. Det er innholdet i kommunikasjonen som er viktig, og nett- språkets form blir trukket frem som positivt i forhold til å skrive. Lise forteller at hun også her skriver lydrett, og bryr seg lite med å bruke dobbeltkonsonanter. Hun opplever likevel ikke dette som noe problem:

Jeg skriver mest som jeg sier det, men det er ikke så farlig. Folk skjønner jo hva du mener uansett om det er feil eller ikke, så nettet er liksom fritt. Det er et slurvete språk på nettet, og de gjør feil de andre òg. På skolen må alt være riktig, det er bra at jeg kan skrive noe uten å måtte tenke på at jeg må skrive det riktig. Jeg får litt fred liksom.

Lise trekker frem flere sider ved det å skrive når hun chatter på internett. Hun opplever at nettspråkets ”slurvete” form gjør at hun kan skrive uten å måtte bli rettet på. Hun fremhever at alle de andre også skriver feil, og internett oppleves derfor som en fri arena uten spesielle krav til rettskriving. Det fremheves som positivt at hun kan kommuniserer innhold uten å måtte tenke på språkets form. Kommunikasjon i vid forstand er det primære formålet med og chatte, og rettskriving en sekundær ferdighet (Tingstad 2003). Dette kan bety på tross av svake skriveferdigheter, gir likevel nettspråkets form Lise mulighet til å konsentrere seg om skrive ned opplevelser, tanker og refleksjoner. Hun sier også indirekte at det gir motivasjon til å skrive, når hun slipper forventninger om å vise frem gode rettskrivingsferdigheter. Rasmussen og Liestøl (2007) fremhever at en skriver mer assosiativt og bruker mindre tid på å skape velformulerte tekster når en chatter. Sitatet til Dag styrker dette:

Jeg slipper å tenke på at nå blir det feil og at jeg må stave riktig. Det viktige er å være en del av gjengen og få delta i samtalen.

Det sosiale aspektet blir også av Dag forklart som viktigere enn å stave riktig.

Tilgjengelighet og kontakt med venner er, som nevnt tidligere, et hovedmotiv for alle

informantene når de logger seg på (Nordbakke et. alt). Samspill og følelsesmessig kontakt med personer som er viktige i våre nettverk, er en av livets primære motivasjonsfaktorer (Baker 2000). Formålet med å skrive når en chatter er å kunne dele sine opplevelser og erfaringer med venner. Det viktigste er at skriftspråket fungerer funksjonelt, ikke nødvendigvis i henhold til regler og konvensjoner.

Håkon fremhever at dersom han chatter med kjente som tilhører samme fellesskap, er det lettere å kommunisere. De trenger ikke skrive ordene helt ut, eller stave ordet helt riktig for at de skal forstå hverandre. Her antydes det at skriftlig chatting følger en muntlighetskonvensjon (Tingstad, 2003). Dersom det ikke går utover innholdet, synes det som fellesregler og normer tilsier at muntligheten skal bevares i stor grad som mulig. Lyddrett rettskriving vil blant annet være en del av denne muntligheten. Håkon:

..er det en du kjenner veldig godt er det ikke så farlig, vi vet hva vi tenker på... de skjønner det uansett om det er feil eller ikke.

Håkon peker her på at når en kjenner hverandre godt er *intersubjektiviteten* (Rommetveit 1972) etablert, og de forstår hverandre på tross av skrivefeilene. Dialogen forutsetter alltid at samtalepartner vet nok om emnet til å tillate forkortet tale, og under visse forhold predikative setninger (Linell 1998, Linell & Norèn 2006). Det sentrale er hvordan syntaktiske og semantiske elementer kan brukes funksjonelt, og da er det naturlig at en snakker ved hjelp av antydninger. På den andre siden vil antydningene måtte være noenlunde riktig stavet for å bli forstått, og mye tyder på at informantene benytter flere strategier for å unngå skrivefeil i sine tekster.

Lise sier at hun sjelden vet om hun har skrivefeil, men om hun tar seg tid til å gå tilbake ser hun som oftest feilen. Videre legger hun til at når hun er usikker på om ordet er riktig stavet legger hun til en "stjerne" for sikkerhets skyld. Lise:

... sender du en stjerne, da vet dem at nå har du skrevet feil, men du vet det. Sånn bruker egentlig alle når de er usikre på stavemåten, jeg legger den til ofte for sikkerhets skyld. Da har jeg liksom et alibi for alle feila jeg ikke ser men som garantert er der.

Felles forståelse av reglene og den kulturelle koden i rommet gjør at Lise kan bruke stjerne for å signalisere at hun ser feilen, men sier samtidig at hun ikke alltid bryr seg med å rette den opp. Dette ser ut til å være en funksjonell strategi, som oppfordrer mottaker til å se etter andre tolkninger enn det som er stavet. Hun har som hun sier selv et "alibi" for skrivefeilene, og bruker mindre energi på staveprosessen. Lüders (2007) fremhever det virtuelle møtet som et møte der deltakerne får mer rom til å velge om de vil bruke strategier, og hvilke strategier som skal brukes. Det blir også fremhevet at det virtuelle felleskap er preget av en individualisering som tilsier at konvensjoner og verdiers autoritet er svakere (Liestøl & Rasmussen 2007, Bambina 2007). Dette kan bety at Lise blir mindre påvirket av ytre forventninger, og velger selv om hun retter ordet eller setter stjerne. Hun har større grad av frihet i skriveprosessen.

Håkon hadde tidlig utviklet en effektiv strategi for å hindre at det ble for mange skrivefeil. Han hadde to maskiner tilgjengelig, der den ene hadde Word og retteprogram tilgjengelig parallelt med et chatteprogram. Slik sjekket han i løpet av sekunder om ordet var feilstavet før han sendte det ut.

...Jeg føler at jeg hele tiden lærer nye ord. Det går jævla fort... åpner Word, skriver ordet og får jeg to streker klikker jeg og finner det riktige..så tar jeg controll C og Control V tror jeg, så drar jeg den over. Da er den på MSN, før noen aner hva jeg har drevet med..når jeg har sett det riktige ordet kanskje 4-5 ganger, da kan jeg det'

Dag forteller her om en ganske avansert læringsstrategi som krever høy grad av *multitasking* (Mangen 2008). Parallelt med å chatte benytter retteprogram på den andre datamaskinen. Han klipper ut og limer inn i løpet av sekunder. Han sier deretter at når han sett ordet 4 - 5 ganger, har han opparbeidet ortografisk kunnskap om ordets stavemåte. Å lese ordet gjentatte ganger, kan forstås som "repetert lesing" (Gustavsen & Næss 2009). I henhold til dette blir både "multitasking" og "repetert lesing" effektive læringsstrategier for Dag.

Tone forteller at hun har positive forventninger til å lykkes med å skrive når hun chatter.

... tenker meg om før jeg skriver, men jeg er ikke nervøs for å skrive feil. Det går som regel greit, blir nesten alltid forstått. Men har det blitt mye feil, da må jeg skjerpe meg ellers blir det ekkelt og flaut...

Tone har forventninger om at det går greit, og sier at hun ikke nervøs for å skrive feil, men sier samtidig at det er flaut med mange feil og at hun derfor har ”skjerpet” seg. Med å ”skjerpe” seg forstår jeg Tone slikt at hun bruker mer tid, og derfor gjetter mindre slik at blir kodingen gjennomført mer nøyaktig. Hun har lyktes med ”skjerpings” som læringsstrategi tidligere, og har tro på at hun vil lykkes med å chatte uten for mange rettskrivingsfeil. Forventningen om å mestre er snudd fra negativ til positiv. Dette er i tråd med resultatene fra undersøkelsen til Andreassen, Knivsberg & Niemi (2006), som fant en at troen på å lykkes hadde avgjørende betydning for elevenes lese- skriveutvikling. Positive forventninger til å lykkes med å skrive kan utløse den atferd som forventes. Dette blir referert til som *selvoppfyllende profeti* (Bø & Schiefloe 2007). Det synes ikke som vanskene oppleves som en hindring i forhold til å kommunisere. Uttalelsene ovenfor kan tyde på at positive forventninger om å lykkes med skriftspråket, utløser gode mestringsopplevelser når de chatter via internett.

4.3 Opplevelse av nettspråk som kommunikasjonsform

Denne kategorien omfatter hvordan informantene opplever å bruke nettspråket til å kommunisere med.

4.3.1 Enklest mulig – litt tørt - slurvete språk.

Informantene beskriver språket som de bruker for ”enkelt” og ”forutsigbart”. De beskriver en sjargong, som refereres til som litt ”slurvete” språk. Dette er i tråd med det som i forskningslitteratur beskrives som *Net-lingo*. Nettspråk er preget av en komprimert stil med forkortelser og symboler (Liestøl & Rasmussen 2007). Håkon:

'... enklest mulig, veldig hva heter det, tørt eller litt slurvete, med få voksenord. Hvis venna spør åssen jeg har hatt det ikke sant, så legger jeg ikke ut om at jeg har det

bra, og har vært på ferie med fint vær sola skinte etc. Nei, det blir sånn. Bra, ferie, mye sol med en smiley bak.

Håkon bruker ikke mange funksjonsord i kommunikasjonen, formen ligner en telegramstil. Han bruker symboler som smiley for å forsterke teksten uten å måtte skrive så mange ord. Det samme gjør chattepartneren, og derfor blir både skriving og lesing lettere. Med ”tørt språk” eller ”få voksenord”, menes korte ord, akronymer, forkortelser og få sammensatte ytringer. En skulle kanskje tro at det er mer behov for et beskrivende språk, for å kompensere for manglende ikke-verbal kommunikasjon. Det kan imidlertid se ut som om innholdet likevel kommer frem, og de unngår den språklige utfordringen ved å benytte en mer fortettet stil. Det chattes også oftest mest med nære venner som vet nok om et samtaleemne til å tillate forkortet tale.

Konteksten for kommunikasjonen ser ut til å skape intuitive forventninger om hva som sannsynligvis kommer i en tekst. Håkon slipper dermed å beskrive alle ikke-verbale forutsetninger for å bli forstått, eller selv å forstå. Dette sammenfaller med teori som fremhever det å oppleve noe sammen som et dialogisk fundament (Rommetveit 1972, Linell 2006). Vygotsky (2004). Det fremheves at det som kjennetegner ytre tale når partene vet hva som foregår, er forenklet syntaks, fortettet form og sterkt redusert antall ord. Chatting kan defineres som et ”ytte språk” som foregår skriftlig.

Tre av informantene gir direkte uttrykk for at symbolbruk gjør det lettere for dem å skrive, fordi de kan forsterke teksten uten å skrive så mange ord. Tone sitt sitat blir brukt til å illustrere dette.

..det fine er at jeg slipper å skrive ned hver eneste ting, kan bruke smileys, surt fjes, triste øyne for eksempel. Da slipper jeg å være redd for å skrive kjempeglad eller drittsur feil setter bare et tegn istedenfor... ‘

Tone refererer her direkte til emicons (emotional icons) som positivt fordi den skriftspråklige belastningen blir mindre. *Net-Lingo* ser ut til å oppleves som en støttende kommunikasjonsform, som motiverer Tone til å skrive ned tanker og erfaringer når hun chatter med venner. Forskningslitteratur viser at elever med dysleksi i stor grad unngår å skrive og mister ofte raskt motivasjon for skriftlige arbeider (Høien & Lundberg 2005). I et mestringsperspektiv kan derfor *Net-Lingo*

sies å oppleves positivt. Informantene kan skrive ned tanker og erfaringer uten at de må bruke all energi på den tekniske kodingsprosessen.

Samtidig påpeker Lise at den enkle formen også gir en del begrensinger. Ofte føler hun at det er mye hun ikke får sagt. Lise sier det slik:

‘.får ikke sagt alt som en gjør i face to face, har tusen tanker i hodet, men får bare ned litt av dem. Men på skolen var det mye verre, da fikk jeg ikke frem noe av det jeg tenkte når jeg måtte skrive’

Lise sier her at hun ikke får formidlet alle sine tanker, men antyder likevel at det å formidle opplevelser gjennom å skrive, har gitt henne en ny og positiv erfaring. Forskning viser at det å uttrykke følelser gjennom skrift kan ha en terapeutisk funksjon, fordi den enkelte reflekterer og sorterer i skriveprosessen. (Jenssen, 2002). Mange dyslektikere har aldri kunnet uttrykke følelser og opplevelser gjennom skriftspråket (Snowling 2000). Når en chatter sitter man ofte samtidig i beskyttede omgivelser hvor man ikke trenger å være engstelig for å bli latterliggjort, eller bli avvist. Å chatte ved hjelp av skriftspråk oppleves likevel sekundært i forhold til å benytte talespråket ansikt til ansikt. Et særtrekk ved de nye mediene er at de er blitt mer personlige, dermed innlemmes de tettere i dagliglivet og lar seg forme av det (Lüders, Prøitz & Rasmussen 2007). Med andre ord kan en si at den trivielle kommunikasjonen foregår i mindre grad i det fysiske ”her og nå” møte, og mer via internett enn det som var tilfelle for relativt kort tid tilbake. Ser en dette i relasjon til Lises uttalelse kan det bety at selv om hun opplever det å chatte som positivt, gjør tilgang PC og internett at det nå kommunikasjon ansikt til ansikt foregår i mindre grad enn tidligere.

En annen tendens er at informantene opplever at de har forbedret sine lese- og skriveferdigheter, men sier samtidig at språket er slurvete og de får lite trening i rettskriving. Tone beskriver det slik:

jeg lærer mange nye ord, men får egentlig ikke ordentlig skrivetrening. Får ikke øvd meg på ord som voksne folk mener jeg burde trent. Skikkelig grammatikk om du forstår hva jeg mener, men det orker jeg ikke tenke på engang.

Tone sier med dette sier at nettspråket er med på å bedre hennes lese- og skriveferdigheter, men samtidig tenker hun at ordene hun lærer seg ikke er ”riktige” ord. Hun sier hun skulle øvd mer på å skrive riktig grammatikk, men disse orker hun ikke engang å tenke på. Det faktum at hun opparbeider flere ortografiske identiteter ved å bruke nettspråk ser hun ut til å nedvurdere i forhold til tradisjonell lingvistikk. Lise sin uttalelse kan virke litt selvmotsigende, men bør kanskje bli forstått utifra våre felles verdinormer der rettskriving henhold til norsk grammatikk tradisjonelt har vært et av de viktigste læringsmål i den norske skolen. Det kan se ut som nettspråkets forenklete form, oppleves av informantene både som befriende og begrensende på samme tid. Det kan bety at selv om de lykkes med å kommunisere, opplever de at nettspråket ikke er like mye verdt som formelle rettskrivingsspråket.

4.3.2 “ Pugging eller spør noen”

Å beherske koder og forkortelser er avgjørende for å lykkes med kommunikasjon når en chatter (Liestøl & Rasmussen 2007, Lüders 2007). Et fellestrekk i informantenes beskrivelser, er at de som læringsstrategi benytter pugging eller spør sidemann. Korte ord og forkortelser blir ansett som positivt fordi lengden på ordet gjør at de er i stand til å pugge ukjente ord som dukker opp underveis.

De forteller at de etter å ha sett forkortelsene gjentatte ganger, greier å pugge disse og bruke de funksjonelt. Lise sier det slik:

... det var vanskelig, men nå kan jeg ordene etter å ha sett de så mange ganger. Nå sitter de og jeg kjenner igjen nesten alle forkortelsene når de dukke opp på skjermen...

Dette sammenfaller med forskning som viser at innlæring av eller tilgang til ortografiske identiteter kan økes ved at de samme ordene gjentatte ganger visuelt (Frith 1985, Spear – Swerling & Sternberg 1994). Dette kan også settes i sammenheng med resultater fra undersøkelser som har studert effekten av repetert lesing. Etter intensive perioder med repetert lesing så en betydelig bedring av leseferdighetene (Gundersen & Næss 2009). Lises uttalelse illustrer hovedtendensen i uttalelsene til informantene og kan tyde på at repetert lesing er en strategi som

oppleves effektiv i forhold til innlæring av bokstavsekvenser og ord. De kommer inn i en ”god sirkel”, og blir motiverte for å lese mer og desto mer praksis får de i lesing (Spear-Swerling & Sternberg, 1994).

Når det kommer forkortelser som de ikke har sett før, spør de ganske enkelt chattepartnern om hva det betyr. Dag:

Kommer det nye ord spør vi - hva mener du med det. f. eks SAP, betyr hva gjør du? hva skjer? Veit ikke alltid hva bokstavene heter eller står for, tror det er engelsk, men vet hva som menes og da puffer jeg de bare jeg da. Går ganske greit det der.

Det Dag sier er at det er relativt ukomplisert å spørre chattepartnern om en ikke vet hva en forkortelse betyr. Å spørre sidemann eller den de chattet med var også en mye brukt strategi. I henhold til teori om dialogisme vil en i tvilstilfelle prøve å gjenvinne intersubjektivitet ved å spørre hverandre, rette opp igjen og deretter gjenvinne sitt eget ståsted (Linell & Norèn 2006). Informantens utsagn er i tråd med et slikt språkpragmatisk, funksjonalistisk perspektiv.

Dag sier at han ikke alltid vet hva bokstaven ”heter” eller ”står for”. Dette kan bety at selv om det leses ortografisk, bygger ikke ordgjenkjenningen nødvendigvis på gode bokstavinformasjoner. Dårligere kortidsminnefunksjon er et karakteristisk kjennetegn hos mange dyslektikere (Høien & Lundberg 2005). Det kan derfor se ut som at gjentakelse av de samme forkortelsene og dermed forutsigbarhet, gjør at han greier å pukke ord og nonord, uten å overbelaste den verbale kortidshukommelsen. Etter hvert blir disse ordene brukt så mye at de representerer ortografiske identiteter hos informantene (Spear-Swerling & Sternberg). Forutsigbarhet og gjenkjenning blir gjennomgående beskrevet av informantene som viktige for deres mulighet til å bruke nettspråk til å kommunisere med.

Tone sier likevel at det i starten oppstod situasjoner som hyppigere bidro til misforståelser. Tone:

... når jeg ikke forstod språket eller ble retta, skrev jeg 'samma det vel', men retta det opp, pugga litt og prøvde alt jeg kunne å rette det til neste gang. Flaut å bli retta

på av venner liksom, På skolen var man for å lære, og en skulle bli irettesatt, men på MSN skal man ikke lære men prate med venner....

Sitatet illustrerer at forkortelser og koder i begynnelsen skapte misforståelser som krevde retting og nylæring. Tone synes det var flaut å bli rettet på i en slik kontekst, og sier at hun ikke likte å bli irettesatt av venner. Samtidig ser det ut til at formålet med chatten, gjorde henne mer motivert til gjenta lesingen av ordet for å opprettholde flyten i interaksjonen med samtalepartneren. Forskning viser at motivasjonen for å lese og skrive øker dersom formålet er klart og tydelig (Lyster 1998, Hoel 2003). Det kan derfor se ut som målet med lesingen og skrivingen gjorde at hun istedenfor å benytte seg av unngåelsesstrategier, ble motivert til pugge ordet for å opprettholde flyten i chatten for å kunne delta i det sosiale nettverket. Dette sammenfaller med forskning (Kaare 2004), som viser at den viktigste ressursen i kompetanseoppbyggingen egenlæring. Mye av læring foregår ved at man gjentar handlinger og handlingsmønstre. Etter hvert mestrer man oppgavene når man har gjort det gjentatte ganger. Uttalelsene til ungdommene tyder på at dette er måten de forholder og mestrer nye ord og koder knyttet til nettspråk.

4.3.3 Koder fra engelske dataspill – Faste ”snakkemønstre”

Både norske og engelske ord forkortes, men svært ofte brukes engelske ord i nettspråk (stortingsmelding nr.53) På bakgrunn av de vansker ungdommene oppga å ha med å engelsk i andre skriftspråklige sammenhenger, er det aktuelt å se på hvordan de opplever denne utfordringen. Det kan virke som mange av de engelske forkortelsene og koder de bruker, er kjent fra dataspill. Håkon:

..bruker mye CS tale, jeg da. Når en spiller bruker du forskjellige koder på engelsk som du skriver, for eksempel BRB, be right back, om du skal en tur vekk fra nettet.

Håkon refererer her til CS tale, som er et spill flere av informantene kjenner til. Det virker som *Net- lingo* består av mange av de samme kodene. De tenker derfor ikke over disse som engelske ord og uttrykk, men ord og uttrykk som tilhører sjargongen som brukes på nettet. Det skjer forvekslinger her også, men kan synes som det betyr

mindre for meningshelheten i denne sammenhengen, enn det ville gjort utenfor nettet. Dag forteller:

Jeg blander de små ordene av og til, AFK (Away from keyboard)) blir FAK. Men alle kjenner AFK og skjønner hva som menes. De gidder ikke bry seg med skrivefeil. Det meste pugger jeg likevel så det er egentlig ikke noe problem på nettet.

Selv om Dag opplever reversalfeil ved lesing av engelske forkortelser, oppleves ikke dette som en barriere for å bli forstått eller selv å forstå. Det er de samme forkortelsene og kodene som blir repetert, og disse kan derfor betraktes som repeterte mønster innenfor denne sjangeren (Tingstad 2003). Håkon forteller at dette gir kontroll som gir en følelse av trygghet.

Når du logger deg inn er det faste snakkemønstre. Hva skjer a? Du vet alltid hva en åpner og slutter med. Du trenger heldigvis ikke tenke deg livredd før du begynner'

Håkon sier det er faste "snakkemønstre", og dette tolkes som at chatting og den sjangeren den befinner seg innenfor skaper visse forventninger i forhold til emne og form. Kommunikasjonskulturen klargjør forventninger til de som deltar i nettverket (Rommetveit 2000, Linell 1998, Hoel 2003). Nettspråket får derfor funksjon som et kulturelt verktøy for Håkon. Tre av informantene gir uttrykk for at de opplever at tankene kan skrives etter hvert som de vokser frem, uten å måtte tenke på hvert eneste ord riktig. Moderne felleskap er preget av en individualisering som tilsier at de konvensjoner og verdiers autoritet er blitt svakere (Liestøl & Rasmussen 2007, Bambina 2007). Nettspråket kan derfor sies å bryte ned noen barrierer for å skrive, og dermed berøre forestillingen om den velstrukturerte og velformulerte teksten som eneste refleksjonsverktøy og kommunikasjonsmiddel. Tones opplevelse illustrer dette:

..det skrives så mange forkortelser som jeg har sett og hørt fra, og det er ikke mange vanskelige ord vi får når vi chatter. Vi skjønner hverandre uten for mange ord...

Meningsinnholdet blir i liten grad tvetydig, det er enighet om betydningen. Ordene er korte og de vises ofte, det blir derfor overkommelig for en med dysleksi å "pugge"

disse felleskodene. Skriftspråket generelt sett inneholder mindre grad av kontekstuelle forhold, og kan legge til rette for større grad av tvetydighet og åpenhet i tolkningene (Linell 1998). Chatting er derfor kommunikasjon som er formidlet av *fraværet* av mer utfyllende virkemidler for kommunikasjon (Liestøl & Rasmussen 2007, Ling 2008). Det kan likevel se ut som denne tvetydigheten, til tross for skriftspråklige vansker, ikke oppleves som spesielt begrensende for informantene. Dialogen som felles konstruksjon av mening er et dialogisk syn på kommunikasjon en finner hos blant andre Bahtin (1981), Vygotsky (2004), Rommetveit (2000). Meningene ligger ikke i det ferdige ordet eller teksten, den blir skapt i dialogen mellom de som tar del i kommunikasjonen, og i konteksten slik deltakerne tolker den.

I henhold til Frith (1985), er utfordringene for dyslektikere ofte å holde lydelementene lenge nok i kortidsminne slik at de indre bildene blir aktivisert til et meningsfylt ord. Det kan synes som at informantene får hjelp til å aktivisere ordets meningsinnhold, ved å bruke koder de har erfaring med fra før gjennom dataspill. Disse kodene er også brukt av chattepartnere, og er en del av den felles sjargongen. Ungdommene har derfor god bakgrunnsforståelse, og dette kan gjøre avkodingen og dermed ordgjenkjenningen mer effektiv.

På den andre siden viser forskning at nettspråket stadig er i endring (Liestøl & Rasmussen 2007, Saakvitne 2001, Tingstad 2003). Dette forutsetter at deltagerne har er raske til å omstille seg, og ha effektive strategier for innlæring av nye koder, forkortelser og ord.

4.4 Reaksjoner på seg selv som chattepartner.

I Norge har 67.000 barn og unge sendt hatefulle kommentarer på Internett, og 75.000 barn har mottatt e-post som de opplever skremmende (Nærbøe 2008). Å gi negative tilbakemeldinger via Internett kan synes å være et utbredt fenomen som er sosialt akseptert. Det å bli vurdert av andre er en viktig kilde til informasjon om oss selv, og dermed hvordan vi danner grunnlag for å danne vårt selv bilde (Mead 2005). Dette

kan bety at negative tilbakemeldinger fra chattepartnere kan få stor betydning for deres selvbylde.

4.4.1 Ubetydelige for “selvet”

Alle informantene i denne undersøkelsen har på et eller annet tidspunkt opplevd å få negative reaksjoner på lese- eller skrivefeil når de chattet. Informantene beskriver at hvordan slike tilbakemeldinger påvirker deres selvbylde, er avhengig av hvem som gir tilbakemeldingen. Er det fra personer som ikke oppleves som venner, eller på andre måter er viktige i deres liv, har det liten betydning for dem. Håkon forteller:

... jeg har opplevd det, men gidder ikke å bry meg om det, er ofte små drittunger som prøver å hevde seg.. Jeg har aldri fått det av noen som betyr noe for meg, for eksempel en god venn...

Den som gir den negative tilbakemeldingen har liten påvirkning i forhold til hvordan Håkon vurderer seg selv. Chattepartnerne blir oppfattet som ”små drittunger”, og er tydeligvis mye yngre enn Håkon og betraktes ikke som venner. Tone sier også at negative tilbakemeldinger fra venner, som vet hun har dysleksi, gjør henne såret og lei seg. Hun legger likevel til at dette skjer sjeldent. Tone forteller:

... Når venner som vet at du har vansker ikke prøver å oppklare misforståelser, men snakker dritt, da blir du skuffet. Har du skrevet feil, kan du få det tilbake, men det skjer sjeldent nå. Jeg skal ikke gå og gjemme feila mine for noen som jeg ikke bryr meg om i hvert fall...

Dette sitatet illustrerer i stor grad informantenes opplevelse av hvem som kan påvirke deres oppfatning av seg selv, og dermed angå deres speilbylde. Tone forventer at en god venn, vil prøve å oppklare skriftspråklige feil, og ikke skrive noe negativt til henne. I henhold til teori om selvets utvikling (Mead 2005) speiler vi oss alltid i andres reaksjon på oss selv. For at andres vurdering skal angå ens selvbylde, må likevel vurderingen komme fra en person som betyr noe for en. Disse personene blir referert til som *signifikante andre*. Dette ser i stor grad ut til å sammenfalle med informantenes oppfatninger. Dersom de ikke oppfatter chattepartneren som *signifikante andre*, får tilbakemeldingene i mindre grad betydning for hvordan de

vurderer seg selv. Med andre ord blir de påvirket av negative tilbakemeldinger, men ikke i en slik grad at selvbilde ble vesentlig negativt påvirket. Dette betyr at jo nærmere og tettere kilden til tilbakemeldinger står oss, jo sterkere virker de inn på oss.

På den andre sier informantene samtidig at dersom chattepartnere ikke er nære venner eller bekjente er det viktig å ikke ha skrivefeil. Dag sier det slik:

..når jeg skal skrive en profilttekst om meg sjøl eller prater med nye da syns jeg det er viktig med lite skrivefeil, vil ikke at folk jeg ikke kjenner skal få feil inntrykk liksom, når jeg chatter med kompiser er det ikke så farlig...

Dag sier her at det er viktigere å ha lite skrivefeil når han chatter med personer som han ikke kjenner så godt enn det er når han chatter med nære venner. Lise uttaler mye av det samme:

Jeg vurderer alltid hvem jeg snakker med, folk du ikke kjenner skriver du ikke så mye koder til som du gjør til gode venner. En passer seg for feil, og skriver ikke hva som helst på profilsiden min. Jeg kan egentlig velge hvor mye feil jeg vil ha på siden min...

Uttalelsene til Dag og Lise gir begge uttrykk for at de i større grad reflekterer over ord og uttrykk i interaksjon med personer de ikke har nære relasjoner til. Dette står i motsetning til uttalelsene om at personer som ikke angår dem har liten betydning for hvordan de vurderer seg selv. Dag sier at han ikke vil at folk han ikke kjenner skal få feil inntrykk av han. Dette tolkes slik at det å ha skrivefeil virker stigmatiserende og at han ikke ønsker å bli identifisert med skriftspråklige vansker. Forskning viser at dårlige skriftspråklige ferdigheter ofte påvirker selvbilde negativt. Mange dyslektikere har ofte opplevd nederlagsfølelse i forhold til skriftspråklige aktiviteter (Snowling 2000, Høien og Lundberg 2005). Dag antyder at skrivefeil vil gi en negativ presentasjon av han, og dette er noe han ikke ønsker. Dette viser kanskje at informantenes forebygger negative tilbakemeldinger fra ukjente, ved å være mer nøyaktig i kodingsprosessen.

En kan også se disse uttalelsene i lys av teori om sosial identitet, Helle Valles (2007) bruk av begrepet ”divid”, og hennes spørsmålstegn til at vår identitetsøken knyttes til

forestillingen om at vi har en essens. Kontekst vil være bestemmende for hvilken sosial identitet en til enhver tid benytter og føler samhörighet. En kan for eksempel presentere en redigert ugave av seg selv på profilsiden på facebook, men beholder den uredigerte når de chatter synkront. Det å få kontroll med hvordan en vil fremstå, samt kontroll over andre kan påvirke det generelle selvbildet i en positiv retning for barn og unge (Skaalvik & Skaalvik 2005). Utforsking og utprøving av språket på Internett kan skape muligheter for endre måten en vil fremstå på, og må derfor sees på som en del av identitetsbyggingen.

Informantenes utsagn kan og tolkes som et uttrykk for at skriftspråklig interaksjon med andre på internett, myndiggjør den enkelte i større grad enn i andre skriftspråklige sammenhenger (Lüders 2007) De setter i stor grad premissen selv for hva som skal godtas av tilbakemeldinger og hvem de ønsker tilhörighet med. Dette sammenfaller med teori som hevder at internett er en arena der gamle normer og tradisjoner i større grad brytes ned, og at unge i dag sosialt frisettes og går sine egne veier (Liestøl & Rasmussen 2007, Saakvitne 2001, Lüders 2007).

Denne holdningen vil kunne være med på å påvirke informantenes oppfatning av seg selv, og dermed angå deres speilbilde.

4.4.2 "Frihet til å velge vekk"

Informantene beskriver også en strategi der de aktivt velger vekk de personene som gir negative signaler eller direkte tilbakemeldinger. Dag:

Får du en stygg kommentar sjekker jeg profilen til vedkommende, ofte er det bare 14-15 årlege småunger som skriver masse feil, disse blokkerer jeg bort enkelt og greit. Skulle ønsket jeg kunne blokkere bort noen kommentarer jeg fikk på ungdomskolen også he, he, he...

Gjennom å gå inn på profilsidene, finner Dag ut vedkommendes navn og alder, og blokkerer de fra kontaktlisten sin. Disse får da ikke lenger delta som chattepartnere med informantene. Tre av informantene fremhevet denne muligheten som positiv fordi de fikk større kontroll over hvem som skulle inngå i deres sosiale liv, og dermed angå deres selvbilde. Dette gjaldt spesielt i forhold til hvem som skal ha adgang til å

lese det de har skrevet, og hvem de ønsker å bli vurdert av. Tone opplever også 'friheten til å velge vekk' som noe positivt, fordi hun slipper å se eller høre negative reaksjoner. Tone:

når jeg skriver eller leser feil, da føler du deg som en liten dritt' 'Det kommer jo bare skriftlig, og jeg velger om jeg vil lese det. Skjer det face to face, på skolen spesielt da, så kan det hende det kommer en litt hånlig latter

Tone understreker her det som ble fremhevet av Lüders 2007, at direktheten i det fysiske møte kan oppfattes som en større blottstillelse enn det møtet på internett gjør. Internett gir en mulighet til å utforske skriftspråket i omgivelser hvor man ikke trenger å være engstelig for høre en hånlig latter eller rødme. Lise understreker denne opplevelsen og beskriver det slik:

... hva skal jeg si skreiv du feil på skolen så alle bare dine feil, jeg fikk aldri se demmes feil. Alltid var det jeg som ble offeret, på en måte. Her er det mer likt alle ser hva alle gjør, og jeg kan velge bort de jeg ikke liker...

Det virtuelle møtet vil være preget av at deltagerne kan velge når de skal reagere, og hva de skal reagere på ved den andres utspill (Lüders 2007). Informantens utsagn kan tolkes som uttrykk for at de opplever internett som en mer demokratisk arena enn det skolehverdagen utenfor nettet er. For det første er det et nettverk som er åpent for alle, og en kan foreta det som oppfattes som demokratiske valg i forhold til egen person. Internett innebærer en helt ny kombinasjon av desentralisering og kontroll (Bø & Schiefloe 2007). På skolen oppfattet Lise at det bare var fokus på hennes feil. Nå får hun imidlertid tilgang til det andre produserer skriftspråklig, og opplever dette som mer rettferdig. Det finnes heller ingen sentralisert kontroll i form av lærere som overvåker det de skriver.

Håkons beskrivelser støtter teorien om større demokratisk frihet til å velge vekk chattepartnere som gir negativ tilbakemelding. Likhet og rettferdighet blir fremhevet som positivt ved Internett.

... Har fått kommentarer, men bryr meg lite. Det var en som skreiv noe stygt om skrivefeila mine, så gikk jeg inn på siden hans og fant skrivefeil der. Sa til han at skal du drive å kommentere andre sine feil, bør du sørge for å renske opp i dine egne feil. Da hørte jeg ikke mer fra han...

Ondsinnede eller ubetenksomme handlinger vil få økt rekkevidde og større nedslagsfelt ved hjelp av Internett (Bø & Schiefloe 2007). Som sitatene viser har informantene erfart å få ondsinnede tilbakemeldinger. Det ser det likevel ut til at de opplever dette mindre krenkende enn de gjør i lignende situasjoner utenfor nettet. Internetts tilgjengelighet for et større publikum kan på den ene siden negativt eksponere dyslektikernes vansker, men gir på den andre siden også tilgang og innsyn til andre rettskrivingsfeil noe som oppleves rettferdig.

4.4.3 Trygt og skjermet

Tre av informantene gir i tillegg også uttrykk for at det gir en trygghet å sitte hjemme å skrive. Her kan de skrive assosiativt og formidle egne uttrykk uten for mye tanke på å få negative reaksjoner tilbake. Det gir en større grad av kontroll, noe som kan påvirke selvbilde positivt. På et utdypende spørsmål om hvorfor de ikke i større grad frykter reaksjoner på sine skrivefeil, svarer Håkon slik:

En er på en måte skjerma. Du sitter trygt hjemme i sofaen og skriver, ikke sant. Ellers kan det være at en er redd for å bli ledd av eller få en bemerkning om at det og det ordet er feil..

Dag opplever det på denne måten:

'En føler seg mye tryggere hjemme.. En tenker ikke over hvordan en skriver, fordi de andre er liksom så langt borte. Det er først når det blir konsekvenser av skrivefeilene, at en skjønner det.'

Disse utsagnene understreker Internetts betydning som positiv mestringsarena (Nærbø 2008). Informanten gir uttrykk for at det å sitte bak en dataskjerm gir nye muligheter for kontroll, som man ellers ville vært foruten ansikt til ansikt. Lüders (2007) poengterer at en i det virtuelle møte får tid til å gjøre bruk av strategier som tillater tid, pauser, overveielser og dempe avvisningens risiko for å såre og bli såret. Dags uttalelse kan tolkes som at kommunikasjonen kan være mer uhemmet og kreativ på grunn av distansen til de en snakker med. En skriver friere uten tanke for skriftspråklige feil. Det er først når en får tilbakemelding på lese- skrivefeil at en tenker på konsekvenser av skriftspråklige feil. Dette er i tråd med teori som

fremhever at internett kan være en arena for en språklig utforsking som i andre sammenhenger ville vært vanskelig (Nærbø 2008). De tenker ikke på reaksjoner som skuffelse, motvilje og avvisning når de sitter trygt hjemme og chatter på internett. Det kan se ut som at chatting via Internett, gir det mindre grad av frykt for direkte tilbakemeldinger.

Muligheten til å være anonym er større her enn i det virkelige liv, og mange sosiale hindringer som finnes i skolegården vil ikke være til stede. Opplevelsene kan ha sammenheng med at internett muliggjør menneskelig interaksjon uavhengig funksjonshemninger, og stigmatisering ut fra ytre faktorer. (Liestøl & Rasmussen, Lüders 2007, Saakvitne 2001). Dette kan gi ungdommene en følelse av likeverd, til tross for svake lese- og skriveferdigheter.

5. Avslutning

5.1 Oppsummering

Til nå har detaljer fra datamaterialet blitt drøftet. Her trekkes sentrale funn frem for å kunne konkludere mer overordnet i forhold til de fire underproblemstillingene. Resultatet av undersøkelsen viser at *ungdommene med dysleksi har en positiv mestringsopplevelse når de chatter på internett*.

I opplevelsen av egne lese- og skriveferdigheter utenfor internett er hovedtendensen at de opplever å ha mange av de karakteriske vanskene som kjennetegner dysleksi. Lesingen går sakte og de blir mange rettskrivingsfeil. Informantene har også vansker med si hva som oppleves verst, manglende lese- eller skriveferdigheter. Tidsaspektet blir spesielt fremhevet i forhold til å lese. Deres vansker med skriftspråket oppleves som demotiverende, og resulterer i at de helst unngår lese- og skriveaktiviteter utenom de obligatoriske skolearbeidene.

Ingen av informantene deltar i tekstbaserte diskusjonsgrupper, med flere aktører samtidig (IRC). Dette kan ha sammenheng med at dette er en arena som domineres av de som er kommunikativt sterke. Forklaringen kan også være at informantene i denne undersøkelsen ikke fant temaene som ble diskutert, interessante nok til å delta.

Opplevelsen av å lykkes med å kommunisere ved hjelp av skriftspråk endrer seg kvalitativt fra når de er *logget på* i forhold til når de *ikke er logget på* internett. De har positive forventninger til å egne lese- og skriveferdigheter, når de logger seg på en chattekanal. De har gjennom å bruke metoden *repetert lesing* bedret sin nøyaktighet og lesehastighet i avkodingsprosessen. Det har skjedd en utvikling av avkodingsferdigheten slik at de i større grad får tilgang til ortografiske identiteter.

Det er likevel ikke de økte skriftspråklige ferdighetene de opplever som viktigst for opparbeiding av motivasjon og positive mestringsopplevelser når de leser og skriver. Informantene opplever at det å få muligheten til å dele opplevelser og tanker med venner, er den viktigste motivasjonsfaktor for innlæringen av nye ord og koder. Formålet med chatten er å få delta i det sosiale fellesskapet, og motivasjonsfaktor for å lese og skrive.

Ungdommene opplever Net Lingo som en positiv faktor i lese- og skriveprosessen, fordi den enkle og forutsigbare formen gjør den tekniske avkodningsprosessen mindre krevende. Rettskriving er sekundært og som i den muntlige samtalen er det meningen i dialogen de beskriver som viktigst. Informantene forventer å lykkes. Dette oppleves som en selvforsterkende prosess som fører til økt lyst til å engasjere seg i lese- og skriveaktiviteter.

Samtidig som ungdommene opplever nettspråket som funksjonelt til å kommunisere med, nedvurderer de dette språket i forhold til tradisjonell lingvistikk. Hovedtendensen er likevel at nettspråket gjør den skriftspråklige belastningen mindre, og gir derfor nye muligheter. Til å utforske skriftspråket på Tre av informantene uttrykker at det å kunne sette ord på sine tanker skriftlig, ble oppfattet som verdifull, og noen ganger også til og med selvutviklende.

En annen hovedtendens var at alle informantene har opplevd å få negative reaksjoner på sine manglende skriftspråklige ferdigheter. Hvordan slike tilbakemeldinger påvirker deres selvbylde er avhengig av hvem som gir tilbakemeldingen. Er det fra personer som ikke oppleves som venner, eller på andre måter ikke oppleves som *signifikante andre*, har tilbakemeldingene mindre betydning, og påvirker ikke vurderingene av selvet i vesentlig grad.

Ungdommene i undersøkelsen opplever internett som en mer demokratisk arena enn de gjør i det direkte møtet til ansikt til ansikt møter. Hovedårsak er at alle har like muligheter til å delta, og at de har mulighet til å velge vekk chattepartnere som gir

negative tilbakemeldinger. Denne muligheten ser ut til å gi ungdommene større grad av kontroll, noe som påvirker selvbylde positivt.

Informantene gir i tillegg også uttrykk for at det gir trygghet å sitte hjemme å skrive. Her kan de skrive assosiativt og formidle egne uttrykk uten å være redd for å bli avvist eller latterliggjort.

5.2 Avsluttende refleksjoner

Denne undersøkelsen har ensidig belyst opplevelsesaspektet til informantene. I fremtidige studier vil det imidlertid også kunne være aktuelt å se ungdommers opplevelse opp mot for eksempel deres chattelogger, samt kvantitativt sammenligne skriftspråklige vansker på og utenfor internett. På denne måten vil man kunne få et mer helhetlig bilde av hvilken betydning chatting via internett har for ungdommer med dysleksi.

Likevel synes ungdommene, i denne undersøkelsen, å gi oss tilgang til faktorer som øker deres motivasjon for å bruke skriftspråket når de chatter via internett. Selv om utvalget i undersøkelsen er lite, vil resultatene likevel kunne gi viktige innspill i arbeidet med å tilrettelegge undervisningen for personer med dysleksi.

Det å være i dialog med andre og delta i sosiale nettverk vurderes som svært positivt, ikke bare i seg selv, men også som motivasjon for å lese og skrive. Ungdommene opplever altså å være mer motiverte for å bruke skriftspråket i et sosialt felleskap, enn det som er tilfellet når de arbeider individuelt. Deres opplevelser av mestring i det sosiale felleskapet er opplagt også i tråd med teori på området. Som kjent hevder psykologen Vygotsky (2004) at det en person kan utføre i en samarbeidssituasjon i dag, kan utføres selvstendig i morgen.

Ungdommenes opplevelse av nettspråkets enkle oppbygging og form som en positiv faktor når de leser og skriver på internett, synes også viktig å ta hensyn til i en opplæringssituasjon. Innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet har det lenge vært

anerkjent at tekstenes oppbygning og lesbarhet, har stor innvirkning på motivasjonen for å lese. Utfordringen har imidlertid ofte vært å finne aldersadekvate tekster som skaper interesse, uten at de blir oppfattet som barnslige og kjedelige. Selv om nettspråket beskrives som svært enkelt og noen ganger begrensende, viser resultatene at innholdet i dialogene mellom chattepartnere skaper interesse og motivasjon. Det språkpragmatiske perspektivet kan derfor bidra til bedre forståelse for hvilke tekster som interesserer og motiverer personer med dysleksi til å lese og skrive. Det vil derfor være aktuelt for videre forskning å se nærmere på nettspråkets oppbygging og det sosiale aspektet i dialogen.

Ungdommenes bruk av metoden repetert lesing som mestringsstrategi synes også sentra å utnytte i undervisningssammenheng. Som ungdommene selv fremhever er metoden svært godt egnet for å opparbeide og få tilgang til ortografiske identiteter. Imidlertid benytter de metoden for å tilegne seg identiteter de selv er motivert for å lære seg. Kanskje kan derfor det å jobbe i et sosialt fellesskap med forutsigbare enkle og aktuelle tekster ved hjelp av metoden repetert lesing også være et godt utgangspunkt ved tilrettelegging av undervisningen for ungdommer med dysleksi.

Kildeliste

-
- Alvesson, M. & Skjoldberg, K. 1994, *Tolkning och reflektion*, Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, A.B, Knivsberg, A. M & Niemi, P 2006, <http://lesesenteret.uis.no/forskning/dysleksi/>
- Arnesen, A-L 2004, 'Kommunikasjon – mer enn ord' in Arneberg, P, Kjærre, JH & Overland, B (red), *Samtalen i skolen*, Damm & Sønn.
- Bahtin, M. 1981, *The Dialogic Imagination*, University of Texas Press, Austin.
- Bakers, C. 2003, *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism, Cleveland-Buffalo - Toronto – Sydney: Multilingual Matters, LTD.*
- Bahtin, M.M. 2001, *The Dialogic Imagination*, University of Texas press, Austin.
- Bambina, A. 2007, *Online social support*, Cambria Press, New York.
- Befring, E 2007, *Forskningsmetode*, 2nd ed., Det norske samlaget, Oslo.
- Brake, D 2007, 'Personlige bloggere og deres publikum: Hvem tror bloggerne at de snakker med' in Lüders, M, Prøitz, L & Rasmussen, T, *Personlige Medier-Livet mellom skjermene*, Gyldendal Akademiske, Oslo.
- Bishop, D.1997, 'Uncommon Understanding' Psychology Press, Cambridge, UK.
- Burburles, N 2003, 'Dialogues in Virtual Spaces', in Fritze Y, Haugsbakk, G & Nordkvelle, YR, (red), *Dialog og nærhet IKT og undervisning*, Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Bø, I & Schiefloe, M 2007, *Sosiale landskap og sosial kapital*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Corbin, J. & Strauss, A.2008, *Qualitative Research*, 3rd ed., Sage Publication, Los Angeles.

Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, universitetsforlaget, Oslo

Elvemo, J. 2004, 'Språklige avvik og lese-/skrivevansker', *Dyslektikeren* nr. 2, pp. 22-23.

Endresen, R, Simonsen, Hanne Gram & Sveen Andreas (red) 2000, *Innføring i lingvistikk*, 2nd ed, Universitetsforlaget, Oslo. .

Facebook, 2008, <http://no.wikipedia.org/wiki/Facebook>.

Calishan, T. 2007, <http://biblioteknett.no/kurs/referanse.htm>.

Chatte på facebook, 2008 <http://coltpr.wordpress.com/2008/04/23/na-kan-du-chatte-pa-facebook/>

Frith, U 1980, *Cognitive Processes in Spelling*, Academic Press, London.

Frith, U 1985, Beneath the surface of development of dyslexia.

F:\utah frith\Reading, Spelling and Dyslexia (Uta Frith) .mht. Selected publications 1969 -1999.

Gansmo, H.B 2007, *Towards a happy ending for girls and computing*, Doktoravhandling, NTNU, Trondheim.

Gall, M, Gall, J & Borg, W. 2008, 8th ed. *Educational research*, Pearson educational Inc, USA.

Granberg, M 1996, *Lesing er en ferdighet i utvikling*, Tano-Aschehoug, Oslo.

Grønmo, S 2004, *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Fagbokforlaget, Bergen.

Gough, P, & Tunmer, W 1986, 'Decoding, reading, and reading disability'. *Remedial and special education*, nr. 7, pp. 6 – 10.

<http://www.microsoft.com/norge/protect/computer/basics/netiquette.msp>

Gustavsen & Næss, K-A, <http://www.relemo.no/>

Guthrie, J.T. & Knowles, K.T 2001, '*Promoting reading Motivation*' in Verhoeven, L & Snow, C (red) *Literacy and Motivation*, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publisher, Mahwah, New Jersey.

Hammersley, M. & Atkinson, P. 1996, *Feltmetodikk, Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Norsk forlag, Oslo.

Hoel, T, Løkensgard 2003, '*Dialogen i fleksibel rettleiing*', in Fritze Y, Haugsbakk, G & Nordkvelle, YR, (red), *Dialog og nærhet IKT og undervisning*, Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Hayes, R. & Flowers, L 1986, '*Cognitive Processes; Creative Writing*' in American Psychologist, vol.41, nr.10 p1106-13 Oct 1986.

Gyldendal Akademiske, Oslo.

Høien, T & Lundberg, I 2005, 4th. ed., *Dysleksi - Fra teori til praksis*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Jensen, M., Kleven, A. & Gammon, D 2002, '*Psykologers faglige virksomhet på Internett*' in Tidsskrift for Norsk psykologiforening Nr.39 pp. 449 – 506.

Kaare, B. H 2004 http://www.nova.no/asset/275/2/275_2.pdf 04

Klinkenberg, J. E 2005, *Å bedre barns taleflyt. 27 varianter av repetert lesing*, Aschehoug, Oslo

Kvale, Steinar 2001, *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Akademisk, Oslo

Lenhart, A & Madden M 2007, http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2009/PIP_Adult_social_networking_data_memo_FINAL.pdf 16.04.2009.

Liestøl, G & Rasmussen, T 2007, *Digitale Medier*, Universitetsforlaget, Oslo.

Linell, P 1998, *Approaching Dialogue*, John Benjamins Publishing Co, Philadelphia, USA.

Linell, P & Norèn, K 2006, 'Meaning potentials and the interaction between Lexis and Context' in *Pragmatics* 17:3.387-416, International Pragmatics Association (2007).

Linell <http://www.online.no/google/index.jsp?q=Linell+%26+N%C3%B2ren+2006>.

Ling, R 2007, 'SMS og hvordan eldre blir utestengt', in Lüders, M, Prøitz, L & Rasmussen, T, *Personlige Medier-Livet mellom skjermene*, Gyldendal Akademiske, Oslo.

Lüders, M 2007, 'Private subjekter i digitale miljøer: Iscenesettelse i endring?', in Lüders, M, Prøitz, L & Rasmussen, T, *Personlige Medier-Livet mellom skjermene*, Gyldendal Akademiske, Oslo.

Lyster, S-A. L 1998, *Å lære å lese og skrive*, Gyldendal Norsk forlag, Oslo.

Lyster, S-A-L 2003, 'Om lese- og skrivevansker- dysleksi', in Befring, E & Tangen, R (red), *Spesialpedagogikk*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.

Mangen, A. 2008, http://lesesenteret.uis.no/forskning/forskeren_i_farta/article8422-4032.html

McKenna, M.C 2001, 'Development of reading' in Verhoeven, L & Snow, C (red) *Literacy and Motivation*, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publisher, Mahwah, New Jersey.

Mead, GH 2005, *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehaviouristisk standpunkt*, Akademisk Forlag, København.

Maxwell, J.A. 1992, *Understanding and Validity in Qualitative research*, in *Harvard Educational Review*, vol., 32, nr. 3, pp. 279 – 300.

Nordbakke, S., Hjorthol, R., Hovland, M.J., Ling, R., 2007, '*Kommunikasjon og koordinering i moderne barnefamilier*' in Lüders, M, Prøitz, L & Rasmussen, T, *Personlige Medier-Livet mellom skjermene*, Gyldendal Akademiske, Oslo.

Nyhus, L & Nordkvelle, T. 2003, '*Erferinger, forskning og praktiske anvisninger*' in Fritze Y, Haugsbakk, G & Nordkvelle, YR, (red), *Dialog og nærhet IKT og undervisning*, Høyskoleforlaget, Kristiansand.

NESH, 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Næss, A. 2001, *Filosofiens historie*, Universitetsforlaget, Oslo.

Orleans, M. & Laney, M. 2000, '*Children's computer use in the home*' in Social Science Computer Review, Vol. 18, No. 1, pp. 56 – 72. USA.

<http://ssc.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/1/56>

Orton Dyslexia Society, Research Committee, Nov, 1994.

<http://www.avko.org/Samples/650/650%201.3.14-17.pdf>

Ravn, B 2004, '*Samtale og makt*', in Arneberg, P, Kjærre, JH & Overland, B, *Samtalen i skolen*, Damm & Sønn.

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-35-2007-2008-/8.html?id=520120>)

Richards, L. 2005, *Handling qualitative data*, Sage Publication, London.

Rommetveit, R 2000, *Språk tanke og kommunikasjon*, 1th ed 1972, 7 opplag, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Stangeland T. K & Forsth L.R. 2001,

<http://www.hurtiglesing.no/Lesemetoder/Skanning.htm>.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 2005, *Skolen som læringsarena, Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget, Oslo.

Stortingsmelding nr. 35,

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-35-2007-2008-/8.html?id=520120>

Spear-Swerling, L & Sternberg, R. J 1994, '*The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability*' in *Journal of learning disabilities*, vol. 27, no. 2, pp. 91 – 103.

Spear-Swerling, L & Sternberg, R.J 1999, *Perspectives on learning Disabilities: Biological, cognitive, contextual*. 1 th. edn. Westview press, Oxford.

Stanovich, K.E 1986, '*Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*', *Reading research quarterly*, vol. 21, no. 4, pp. 360 – 407.

http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=19195&epslanguage=NO

Saakvitne, J 2000, 1th ed., *Nye elektroniske medier*, Gan forlag A/S, Oslo.

Thygesen, M. A. (2003). *Chat: En del af børns virkelighed. Utbredelse og bruk av chat i 7. klasse*. Rapport fra Børnerådet i Danmark. www.boerneraadet.dk.

http://www.dpu.dk/everest/Publications/Udgivelser/Asterisk/Asterisk%20nrx2E%2012%20september%202003/20030908120415/CurrentVersion/112_Asterisk%2012%20-%20side%2012-13.pd. Lest 20.04.2008

Tingstad, V 2003, '*Betydningen av medieteknologi i barns kommunikasjon*' in *Barn* no. 4, pp. 41 – 57, Norsk senter for barneforskning, Trondheim.

Traavik, H & Alver, V. R 2008, 2nd ed, *Skrive- og lesestart*, Fagbokforlaget, Oslo.
Snowling, M.J, 2000, *Dyslexia*, 2nd ed., Blackwell publishers, Oxford.

Uppstad, P.H., & Solheim, J.O. 2008, 'Hvordan gjøre erfaringsbaserte funn om forholdet mellom lytteforståelse og leseforståelse' http://www.norsk-logopedlag.no/Tidsskrift2_06/lesefors.htm

Valle, J. 2007, 'Kontekstualiserte medier, kontekstualiserte mennesker', in Lüders, M, Prøitz, L & Rasmussen, T, *Personlige Medier-Livet mellom skjermene*,

Vedeler, L. 2000, *Observasjonsteknikk i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*, Gyldendal Akademiske, Oslo.

Vetlesen, AJ 2003, 'Det forpliktende møtet', in Fritze Y, Haugsbakk, G & Nordkvelle, YR, (red), *Dialog og nærhet IKT og undervisning*, Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Vygotsky, L S 2004, 2nd ed, *Tenkning og tale*, Gyldendal Norsk Forlag A/S, Oslo.

Woodfine, B.F. Baptista, M & Wright D.J 2005, *Constructivist eLearning and Dyslexia*, Department of information studies, University of Sheffield, UK.
<http://www.online.no/google/index.jsp?q=Woodfine+e-learning>

Vedlegg 1

Margunn I. Lavik

Prestegårdshavna 8

1580 Rygge

Forespørsel om å delta i intervju

I forbindelse med min avsluttende masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt. Tema for oppgaven er ungdom med diagnosen dysleksi, og deres opplevelse når de kommuniserer via internett. Jeg ønsker å snakke med ungdom i alderen 15 – 20 år som er aktive brukere av chattekanaler (chat.no, sol.no, MSN etc.).

Formålet med oppgaven er å lære mer om hvordan ungdom med en slik vanske opplever denne måten å kommunisere på. Jeg har i min jobb som logoped, stor interesse av å lære mer om muligheter og begrensninger digitale medier kan gi. Undersøkelsen vil bli gjennomført ved et intervju, og spørsmålene er knyttet til det å samtale via chattekanaler. Jeg er interessert i dine opplevelser og erfaringer rundt dette temaet.

Hvis dere takker ja til å bli med i undersøkelsen, kan dere trekke dere fra prosjektet gjennom hele prosjektperioden. Alle lydopptak, navn og samtykkeerklæringer vil da bli slettet. Undersøkelsen er meldt til Personvern for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen personer vil kunne kjenne seg igjen i oppgaven.

Veileder for mitt masterprosjekt er stipendiat Kari- Anne Bottegaard Næss, ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Ønsker du å snakke med min veileder er tlf. nr: 22 85 81 29.

Har dere spørsmål i forbindelse med undersøkelsen, kan dere ringe meg på mobil 97983196, eller kontakte meg via mail mlavik@yahoo.com

Med vennlig hilsen

Margunn I. Lavik

VEDLEGG 2

Samtykkeerklæring

Jeg har lest brevet og samtykker herved å delta som informant i forbindelse med Margunn I. Laviks masteroppgave. Undertegnede er informert om at informasjonen som fremkommer i intervjusituasjon, skal brukes i masterarbeid. Formål er å beskrive hvilke opplevelser ungdom med diagnosen dysleksi har når de kommuniserer direkte via internett.

Jeg gir tillatelse til å bruke det jeg sier, og til å sitere anonymt i oppgaven.

Underskrift prosjektleder

.....

Dato

Navn

Underskrift intervjuobjekt

.....

Dato

Navn

VEDLEGG 3

INTERVJUGUIDE

Innledning

- Prosjektet, ønsker å forstå hvordan det er for ungdom med diagnosen dysleksi å kommunisere via nettet.
- Antyde at min interesse er å få lærdom om viktige faktorer som skiller kommunikasjon på nett og ansikt til ansikt. Positive og negative faktorer som kan bidra til å bedre tilrettelegge spesialpedagogiske tilbud i skolesituasjon.
- Anonymisering, ingen blir gjenkjent, lydopptak vil bli slettet etter bruk,

Litt om bakgrunn

- Kan du fortelle litt om deg selv – alder – skole/jobb – hobby – fritidsaktiviteter?
- Når fikk du diagnosen dysleksi? og hvordan vil du beskrive hva som kjennetegnet dine lese- skrivevansker på skolen?

Litt om nettvaner

- Kan du huske første gang du brukte en chattekanal, og hvordan opplevde du det? Nervøs, rett for skrivefeil, reaksjoner etc.
- Hvor ofte er du logget på en chattekanal?
- pr. dag, pr. uke?

- Har du tilgang til egen pc hjemme?

Hvordan oppleves lese- og skrivevanskene i andre skriftspråklige sammenhenger som for eksempel på skolen

- Hvordan vil du beskrive dine lese- skrivevansker? (Ikke når en chatter).

Hvordan opplever ungdommer egne kommunikasjonsferdigheter når de ”chatter” på nett.

- Hva vil du si er vanskeligst/enklest i forhold til å lese og skrive, når du er logget på?
- Hjelpespørsmål:– er det vanskelig å lese teksten på skjermen – får du god nok tid til å lese teksten – er det vanskelig å stave ordene når du svarer på henvendelsene finne rette ordene?
- Kan du huske noen episoder der du har misforstått innholdet i en tekst, eller blitt misforstått av den du samtaler med? – Hvordan oppklares eventuelt slike misforståelser? Kan du beskrive hvordan det oppleves?
- På hvilken måte er det lettere/vanskeligere og lese- og skrive via internett, enn det er i skolesammenheng?
- En hører ofte at rettskriving ikke er så viktig når en chatter, hva mener du om dette?

Hvordan oppleves det å forholde seg til Nettspråket: Koder, forkortelser, forventning og felles retningslinjer som gjelder på de ulike chattekanaler?

- Kan du si litt om hvordan en må oppføre seg når en kommuniserer via nettet - er det regler for hva en kan eller ikke kan gjøre?

- Hvordan vil du beskrive det språket du bruker på nettet?
- Hvordan opplever du å lese- og skrive forkortelser av ord, når ord står for et annet innhold enn det som bokstavene tilsier - bruk av symbol istedenfor ord, – nye måter å sette sammen ord på?
- På hvilken måte løser du disse utfordringene? Hva er de lure ”triksene”, og hvordan har du eventuelt lært deg disse?
- Er det noe ved nettspråket som kan være positivt i forhold til dysleksivanskene? Hvis ja, hva?
- Negativt? Hvis ja, hva?

Hva slag reaksjoner, tilbakemeldinger har ungdommer opplevd å få på lese- eller skrivefeil fra chattepartnere?

- Kan du fortelle litt om reaksjoner og tilbakemeldinger du får dersom du staver ord feil i en samtale?
- Fortell litt om hvordan du eventuelt opplever slike tilbakemeldinger – oppmuntrende – negativt ingen av delene?
- Får du de samme reaksjonene dersom du misforstår et ord og svarer litt på siden av temaet? Hvis nei, hvordan er reaksjonene forskjellige og hvorfor tror du det er sånn?
- Kan du prøve å beskrive reaksjoner du fikk på lese- skrivevanskene på skolen i forhold til internett – både medelever og lærere - er det noen forskjell/likheter?

- Er du i større eller mindre grad engstelig for reaksjoner på lese- skrivefeil når du samtaler via internett? Har du gjort deg noen tanker om årsaken til dette?

I hvilken grad opplever ungdommer at de ønsker å være åpne om sine vansker til chattepartnere?

- Er du åpen om vanskene dine på nettet? Hvis ja hvorfor, hvis nei hvorfor ikke?
- Hva vil du si er forskjell på denne måten å samtale på, og når du snakker med noen ansikt til ansikt? Har dysleksivanskene noen betydning?
- Hvordan vil du beskrive forholdet til de du samtaler med på internett? Vil det være riktig å si at dere har et stabilt og tett forhold? Hvis ja hvorfor - hvis nei hvorfor?
- Samtaler dere utenom internett i andre omgivelser? Hvorfor/hvorfor ikke?

Viktige faktorer

Jeg ønsker i denne oppgaven å lære av dere, og fokusere på hva som skal til for å gi positive lese- og skriveopplevelser på og utenfor internett.

- Hva tenker dere om dette? og er det noe dere til slutt vil fremheve som positivt eller negativt ved denne type kommunikasjon?

